

İÇİNDEKİLER

- İNANÇ OLGUSUNUN VE TARİHİ OLAYLARIN TÜRK HALKINDA OLUŞTURDUĞU İSLAM DÜNYASI ALGISI
Mehmet Ali ÇAKMAK / 13
- RUS TİPİ FEDERALİZM
Osman AĞIR / 27
- SAVAŞLARLA GEÇEN BİR ÖMÜR; SARIKAMIŞ GAZİSİ ALBAY AHMET MİTHAT (ALAYBEYİ)
Serdar SARISIR / 55
- LA CULTURE COMME INSTRUMENT AU SERVICE DE LA DIPLOMATIE : L'EXEMPLE DU THEATRE FRANÇAIS
Şengül KOCAMAN / 67
- SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE GEZİ YAZILARINDAN YARARLANMA: GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN GEZİ YAZILARI ÖRNEĞİ
Doç. Dr. Erdoğan KAYA / Arş. Gör. Murat EKİCİ / 87
- SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ ADAYLARIN FELSEFİ BAKIŞ AÇILARININ ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ SÜRECİNDE İNCELENMESİ
Banu Çulha ÖZBAŞ / 117
- AİLE MAHKEMELERİNE BAŞVURAN VE BOŞANMA SÜRECİNDE OLAN AİLELERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
Ercüment ERBAY / Fulya AKGÜL GÖK / Tuba YÜCEER KARDEŞ / 139
- OKUL TEMELLİ AİLE DANIŞMANLIĞINDA SOSYAL HİZMETİN ROLÜ VE ÖNEMİ
Esra KILIÇ / Yasemin ÖZKAN / 155
- ANNE VE ÖĞRETMEN İLE OLAN İLİŞKİLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNİ YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Hülya GÜLAY OGELMAN / Özlem KÖRÜKÇÜ / Ceyhan ERSAN / 179
- BİLİMİ YARATAN DUYGU: ÇOCUKLARIN FEN VE DOĞAYA İLİŞKİN KONULARDAKİ BİLGİ VE MERAKLARI
Özlem GÖZÜN KAHRAMAN / Şehnaz CEYLAN / Pelin ÜLKER / 207
- YAŞLI BİREYLERİN YAŞLI VE ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Fatma ARPACI / Fatma Tezel ŞAHİN / 231
- TÜRKİYE'DE KAMU AÇIKLARI: 1980-2012 DÖNEM ANALİZİ
H. Işıl ALKAN / A. Öznur ÜMİT / 247
- ÇOCUKLARIN DÜNYASINA YAŞLILARI DAHİL ETMEK: "OKUL TEMELLİ KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ"
Filiz YILDIRIM / 275
- TÜRKÇE ÖĞREYEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KİŞİLİK TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
Ergün HAMZADAYI / K. Kaan BÜYÜKİKİZ / 297
- EĞİTİMDE TARTIŞILMASI VE ÇÖZÜLMESİ GEREKEN GÜNCEL SORUNLAR: ŞİKE, KOPYA, TORPİL ve DOPİNG
Deniz TONGA / 313
- İLKOKUL 2.SINIF FUN WITH TEDDY İNGİLİZCE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ
Ömer YAŞAR / 329
- YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
Aydan BEKAR / Çağrı SÜRÜCÜ / 349
- PATIENT – HEALTH PROFESSIONAL COMMUNICATION: AN OVERVIEW OF PATIENT RIGHTS ASPECT
Ayhan ULUDAĞ / Kübra KÜÇÜKŞEN / 377
- PİYANO ÖĞRETİMİNDE CARL CZERNY OP599 VE JEAN-BAPTİSTE DUVERNOY OP176 METODLARINDA YER ALAN ETÜDLERİN KLASİK DÖNEM SONATİN İCRALARINA ETKİ DURUMU
Feride Deniz OĞAN / Aytakin ALBUZ / 397
- TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ YAZIM ve YAYIN İLKELERİ /427

19

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi

YIL / YEAR : 19 SAYI / ISSUE (1)
NİSAN / APRIL 2015



ISSN 1301-370X



Türkiye
Sosyal
Araştırmalar
Dergisi

Turkish
Journal Of
Social
Research

19

YIL / YEAR : 19 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2015

İÇİNDEKİLER

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN OKUMA SAATLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	
Kemal KÖKSAL / Hatice DEĞİRMENÇİ.....	11
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI BENİMSEYEN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	
Ayşegül TURAL	29
BEYAZ KALE'DE "AYNA"	
Aydoğan KARA	41
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI İLE İLGİLİ KÖŞE YAZILARININ İNCELENMESİ	
Erkan DİNÇ / İbrahim AKŞİT	59
AVRUPA BİRLİĞİNDE EKONOMİK KRİZ VE SİYASİ BUNALIM	
Hakan ÖZKAN	83
BİLİNMEYEN BİR MESNEVİ: EBEVEYNİ TARAFINDAN ALTIN KARŞILIGINDA PADİŞAHA SATILAN ÇOCUK HİKÂYESİ	
Murat ÖZTÜRK.....	95
JAMBİL JABAEV'İN HAYATI VE ŞİİRLERİ ÖRNEĞİNDE "KAZAKİSTAN'DA MİLLİ MÜCADELE	
Enver KAPAĞAN	115
SİYASET VE KÜLTÜR EKSENİNDE GÖÇ VE GECEKONDU İLİŞKİSİNİN TAHLİLİ: 1950'DEN 1980'LERE İSTANBUL'A GÖÇ	
Günay GÖNÜLLÜ	133
TASAVVUFİ İZLEKLER AÇISINDAN NECİP FAZIL'IN ŞİİRLERİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR OKUMA DENEMESİ	
Erdoğan KUL	163
ÇOCUK SUÇLULUĞU VE ÇEVRE ETKİSİ	
Zeynep TEZEL / Hande ŞAHİN	195

DİYARBAKIR MÜZESİ'NDEN "KUTSAL AĞAÇ VE KANATLI KEÇİ BETİMLİ" DÖRT YÜZLÜ BİR URARTU DAMGA MÜHÜRÜ	
Esra Kaçmaz LEVENT	207
TÜRKİYE'DE SOSYAL DEVLET KAVRAMININ DÖNÜŞÜMÜ: SOSYAL BELEDİYECİLİK	
Salih BATAL.....	215
SAĞLIK ÇALIŞANLARININ HİZMETKÂR LİDERLİK ALGILARININ LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ VE ÖRGÜTSEL GÜVEN ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	
Serap Durukan KÖSE/Özgür UĞURLUOĞLU / Tuncay KÖSE	239
AİLE SAĞLIĞI MERKEZLERİNE BAŞVURAN HASTALARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE SAĞLIK OKUR YAZARLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ	
Zekai ÖZTÜRK / E. Asuman ATILLA / Elif KOÇ	263
COĞRAFYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ KAPSAMINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	
Osman ÇEPNİ / Fatih AYDIN	285

ÖNSÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin elinizdeki bu sayısı 19. yılın ikinci sayısı olarak siz kıymetli okuyucularımızın istifadesine sunulmuştur.

Bu sayımızda “*İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*”, “*Yapılandırmacı Yaklaşımı Benimseyen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri*”, “*Beyaz Kale’de ‘Ayna’*”, “*Ortaöğretime Geçiş Sınavları İle İlgili Köşe Yazılarının İncelenmesi*”, “*Avrupa Birliğinde Ekonomik Kriz ve Kimlik Bunalımı*”, “*Bilinmeyen Bir Mesnevi: Ana Babasınca Altın Karşılığında Padişaha Satılan Çocuğun Hikâyesi*”, “*Jambil Jabaev’in Hayatı ve Şiirleri Örneğinde ‘Kazakistan’da Milli Mücadele*”, “*Siyaset ve Kültür Ekseninde Göç ve Gecekondu İlişkisinin Tahlili: 1950-1980 İstanbul Örneği*”, “*Tasavvufi İzler Açısından Necip Fazıl’ın Şiirleri Üzerine Kavramsal Bir Okuma Denemesi*”, “*Çocuk Suçluluğu ve Çevre Etkisi*”, “*Diyarbakır Müzesinden ‘Antitetik Duran Kartal’ Betimli Bir Urartu Damga Mühürü*”, “*Türkiye’de Sosyal Devlet Kavramının Dönüşümü: Sosyal Belediyecilik*”, “*Sağlık Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algılarının Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi*”, “*Aile Sağlığı Merkezlerine Başvuran Hastaların Demografik Özellikleri ve Sağlık Okur Yazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*”, “*Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” başlıklı makaleler yer almaktadır.

Bir sonraki sayımızda buluşmak ümidiyle sağlıklı kalınız.

Selam ve saygılarımızla.

Editörler Kurulu

İNANÇ OLGUSUNUN VE TARİHİ OLAYLARIN TÜRK HALKINDA OLUŞTURDUĞU İSLAM DÜNYASI ALGISI

Mehmet Ali ÇAKMAK¹

ÖZET

Bu çalışmada Türk toplumunda on asrı aşan bir tarihi olan İslam algısının tarihsel analizi yapılmaya çalışılmıştır. Türkler X. asırdan itibaren kitleler halinde İslam dinini kabul etmiş, bu dinin temel kurallarını içselleştirerek İslam inanç sistemini Türk kimliği ile bütünleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında, bu sentezi meydana getiren Müslüman Türklerin tarihsel süreçte, İslam Dünyasındaki yeri ve faaliyetleri Abbasi Devleti, Büyük Selçuklu Devleti, Haçlı Seferleri ve Moğol saldırıları ve bu saldırıların İslam Medeniyetine verdiği zarar, bu zararın telafisi için Osmanlı Devleti'nin siyasi ve kültürel faaliyetleri ekseninde ele alınmıştır. XI. asırdan itibaren İslam Dünyasını kendi dünyası olarak gören Türklerin Osmanlı Devleti döneminde halifeliği de kendi uhdesine alması, Türklerin İslam dünyası algısında yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu başlangıçtan sonra Osmanlı Devleti, asırlarca İslam âleminin liderliğini yapmıştır.

19. asrın son döneminde siyasi ve idari anlamda büyük problemler yaşayan Osmanlı Devleti'ni, eski günlerine döndürme çabalarından biri de İslamcılık fikri etrafında şekillenmişti. İslam'ın özünde zaten var olan birlik ve kardeşlik anlayışını Osmanlı padişahının temsil ettiği Hilafet Kurumu etrafında sistematize ederek güç birlikteliği oluşturmak isteyen Osmanlı aydınları, İslam dininin bütünleştirici gücünün Osmanlı Devleti'ni yaşatacağını savunmuşlardır. İslamcılık ve hatta diğer fikir akımlarının da bir arada tutamadığı Osmanlı Devleti'nin tarih sahnesinden çekilmesinden sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin laik esaslar üzerine bina edilmesi, İslam dininin temel kurallarının devlet yönetimindeki etkisini sona erdirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ilk yıllarında, yeni bir insan portresi ve millet oluşturma düşüncesi ekseninde Türk halkının İslam Dünyası algısında köklü değişikliklere gitmeye yönelik faaliyetler yer almasına rağmen, demokrasi bilincinin gelişmesi ve Türkiye'de çok partili hayatın yaşanmaya başlanması ile Türk halkının İslam algısında tarihsel köklerle bütünleşmeye dönük bir normalleşme gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslam Dünyası, İslam Algısı, Türkler, Hilafet, Osmanlı Devleti, Türkiye Cumhuriyeti

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

PERCEPTIONS OF THE TURKISH PEOPLE TOWARD THE ISLAMIC WORLD AS A RESULT OF THEIR BELIEFS AND HISTORICAL EVENTS

ABSTRACT

This study attempted to analyse the perceptions of Islam in the Turkish society which has a background of more than ten centuries. Turks accepted Islam in masses starting from the tenth century and integrated the Islamic belief system with the Turkish identity by internalizing the fundamental principles of Islam. The current study included the place and role of Muslim Turks who realized this synthesis in the Islamic world, the Abbasid State, the Great Seljuk State, the Crusades, the Mongol raids and their damage on the Islamic civilisation as well as the political and cultural activities the Ottoman State undertook to compensate for this damage. The assumption of the caliphate during the Ottoman period by the Turks, who viewed the Islamic world as their own starting from the tenth century marks the beginning of a new era as regards the Turkish perceptions of the Islamic world. The Ottoman State kept the leadership of the Islamic world for centuries thereafter.

One of the attempts to revive The Ottoman State, suffering from political and administrative problems towards the end of the 19th century, was formed around the idea of Islamism. The Ottoman intellectuals who wished to create a synergy by making use of the idea of unity and fraternity that already exist in the essence of Islam under the leadership of the Caliphate represented by the Ottoman sultan believed that the unifying power of Islam would revive the Ottoman State. The establishment of the Republic of Turkey on secular principles after the failure of Islamism and other movements to keep the Ottoman State together has put an end to the influence of the basic principles of Islam on the government. Although there were practices aiming to make radical modifications in the Turkish perceptions of the Islamic world within the framework of a plan to create a new citizen type and a new nation in the first years of the republican period, the maturation of democracy and the adoption of a multi-party system have led to a normalisation in the Turkish people's perceptions of Islam more in line with its historical roots

Keywords: Islamic World, Islamic Which, Turks, Hilafet, Ottoman State, Republic of Turkey

GİRİŞ

İnanç olgusu insanlığın tarih öncesi devirlerine kadar uzanan bir serüvendir. İnsanlar en eski devirlerden itibaren başta tabiat olayları olmak üzere hep bir şeylere inanma gereği duymuştur. Türklerin inanç serüveni insanlık tarihinin inanç serüveninden ayrı tutulamaz. Başlangıçta tabiat olayları başta olmak üzere çeşitli varlıklara inanan Türkler arasında İslam dininin kabulünden önce görülen Gök-Tanrı inancı bir yana bırakılacak olursa, X. asırdan itibaren kitleler halinde kabullenilen İslam, zamanla en yaygın din haline gelmiştir. Türkler bu yeni dini sadece kabul etmekle kalmayıp aynı zamanda İslam kültür ve medeniyeti dairesine intisap etmek suretiyle adeta bu dünya ile bütünleşmişlerdir. Dolayısıyla İslam'ın kutsalını kutsal bilen Türkler bu dinin emir ve yasaklarına da riayet etmeye çalışmışlardır. Kendi kültürlerinde zaten var olan adalet olgusu, ahlak anlayışı, iffet duygusu, fütuhât ruhu gibi algıları, kutsal kitabıyla ve peygamber telkinleriyle daha da sistematize etmiş, İslam dini zamanla Türk kimliği ile adeta bütünleşmiştir.

Bir inanç sistemi olarak İslam'ın cemiyet bünyesini sağlamlaştırdığı meseleye sosyolojik açıdan bakan araştırmacılar tarafından da teyit edilmektedir (Mardin 2001: 67-90). Türkler, İslam öncesi yaşayış biçimleri ile zaten sağlam bir fert ve cemiyet yapısına sahiptiler. Sahip oldukları fütuhât anlayışıyla da komşu oldukları çeşitli milletlere üstünlük sağladılar. Sonra Müslüman olunca kendilerinde var olan fütuhât anlayışıyla İslam'ın gaza ruhunu özdeşleştirdiler.

Müslüman Türkler ve İslam Dünyası

Türklerin İslam medeniyeti dairesine intisap ettiği XI. ve XII. asırlarda İslam Devleti'ni idare eden Abbasi hanedanı siyasi gücünü büyük ölçüde yitirmiş, bunun sonucu olarak devlet parçalanma sürecine girmişti. Bağdat'tan doğuya doğru Büveyhiler, Saffariler, Samaniler, Tahiriler gibi hanedanların idaresinde parçalanmış bir İran, Horasan ve Türkistan coğrafyası ortaya çıkmıştı. Bağdat'tan batıya doğru bakıldığında da durum farklı gözüküyordu. Kuzey Afrika'da Berberiler fırsat buldukça yerel hanedanlar oluşturarak ayrılıkçı hareketlerden geri durmuyordu. Mesela önce İdrisiler ve Ağlebiler şeklinde merkezden ayrılma isteği anlaşılan Kuzey Afrika'nın Berberileri, Fatımî hareketi ile bu yöndeki temayüllerini açıkça ortaya koymuşlardır. Fatımîler; Şii-İsmaililik düsturundan hareketle

Abbasi halifeliğini tanımamışlar, Tunus'tan Mısır'a, zamanla Hicaz ve Suriye'ye kadar hakimiyetlerini yaymışlar, bölgede siyasi kontrolü elde ettikten sonra da 909 yılında kendi halifeliğini ilan etmekte bir sakınca görmemişlerdir. Sonraki asırlarda da Kuzey Afrika'da Abbasi idaresi bir daha hakimiyet kuramamıştır. Fas'ta Murabıtlar, Tunus'ta Muvahhidler gibi hanedanlar, Mısır'da Fatımiler ve onların kendi aralarındaki mücadeleleri devam etti.

Abbasi iktidarının zayıfladığı ve İslam dünyasının siyaseten parçalanma sürecine girdiği XI. Asrın ortalarında Selçuklu Türklerinin İslam dünyasında zinde bir güç olarak belirmesi şüphesiz büyük öneme sahipti. İsmailiye ideolojisini benimseyen Fatımîlerden farklı olarak İmâmîyye ideolojisine bağlı hareket eden Büveyhilerin askeri komutanı Arslan Besasiri, Bağdat'ta nüfuz bakımından Selçuklu Sultanı Tuğrul Bey ile girdiği mücadele gereği siyasi tercihini Cuma hutbesini Fatımi halifesi adına okutma noktasına kadar götürmüştü. Bu hareketler İslam dünyasının zayıflaması ve siyaseten parçalanması anlamına geliyordu. Olayların bu noktaya geldiği 1055-1059 yılları arasında ilk Selçuklu sultanı Tuğrul Bey'in Bağdat'a gelerek Halife el-Kaim bi-Emrillah'ı Büveyhi baskısından, dolayısıyla Arslan Besasiri'nin zulmünden kurtarması İslam birliği ve bütünlüğü adına son derece önemli tarihi bir olaydır.

Sonraki yıllarda Türklerin, Bizans İmparatorluğu'nun altındaki Anadolu'yu, 1071 yılında kazanılan Malazgirt zaferiyle fethetmesi, zamanla imar ve iskan ederek bu toprakları bir İslam coğrafyası haline getirmesi İslam adına son derece önemli bir başarıydı. Zira fetihden sonra Anadolu İslam dünyasının Batı istikametinde serhat bölgesi olmuştu. İslam dünyası bakımından Anadolu'nun Müslüman Türkler tarafından fethinin önemi, doğrudan İslam'ı ve Müslümanları hedef alan Haçlı Seferlerinin başlamasıyla daha iyi anlaşıldı. XI. asrın bidayetinden itibaren başlayan ve XVI. asra kadar aşağı yukarı aynı anlayışla devam eden Haçlı Seferleri doğal olarak Batıdan Doğuya doğru gelişmişti. Birincisinden başlayarak Anadolu toprakları üzerinde bütün haçlı seferlerinde Haçlı ordularının karşısına önce Türkler çıkmış, hedefi bütün Müslümanlar olan bu saldırıları durdurmak üzere canları pahasına mücadele etmişlerdir.

Türkler, XIII. Asırdan itibaren bu defa Doğudan Batıya doğru gelişen ve giderek İslam dünyası için büyük bir tehlike haline gelen Moğol istilası karşısında da var güçleriyle mücadele etmeye çalıştılar. Moğollar

karşısında verilen mücadele Haçlılara karşı verilen mücadeleler kadar başarılı yürümedi. Bu başarısızlığın; Cengiz Han disiplini ve organizasyonunun çok güçlü olması, İslam dünyasının liderleri arasındaki siyasi çekişmelerin onları zayıflatması gibi birden çok sebebi vardı. Mesela 1157 yılında Selçuklu Devleti yıkıldıktan sonra bakiyesi olan Irak Selçuklu Sultanlığı ile ve Harezmsah hükümdarları ile Bağdat Abbasi halifeleri arasında acımasız bir siyasi rekabet yaşanmaya başlamıştı. Moğol istilası öncesinde başlayan ve Cengiz Han'ın Batı seferine çıktığı 1219 tarihi itibarıyla hat safhaya çıkan İslam idarecileri arasındaki bu siyasi çekişmeler Ön Asya'da Moğol kuvvetleri için son derece müsait bir ortam hazırlamış oldu (Çakmak, 2007: 49-50). Bu müsait ortamdan faydalanan Moğollar, fazla zorlanmadan önce 1219-1221 yılları arasında Büyük Selçuklu Devleti'nin mirasçısı olan Harezmsahların son verdi, sonraki yıllarda Batıya doğru yayılmasını sürdürerek 1243 yılında Türkiye Selçuklu Devleti'ne ağır bir darbe indirdiler. Moğol istilası 1258 yılında da Bağdat'taki Abbasi halifeliğinin sonunu getirdi ve bu istila İslam dünyasında çok ağır bir tahribat yaptı. Bu tahribat İslam uygarlığı bakımından çok ağır neticeler doğurdu. Bir daha kolay kolay kendini toparlayamayan İslam medeniyeti bu tarihlerden itibaren girdiği duraklama sürecinden tam anlamıyla bir türlü kurtulamadı.

İslam dünyasında Moğol istilasıyla tamamen bozulan siyasi ahengi tesis etmek kolay olmadı. Türklerin sağladığı siyasi nizam Büyük Selçuklu Devleti'nin ve Harezmsahların yıkılmasıyla ciddi anlamda sarsılmıştı. Elbette Mezopotamya, Suriye ve Mısır'da sırasıyla hakim olan Zengi hanedanı, Eyyübiler ve Memlükler Müslüman idareciler olmakla birlikte siyasi serüvenleri boyunca bütün İslam dünyasını kapsayacak bir güce ulaşamadılar. 13. Asrın ikinci yarısında müstevli olarak geldikleri Önasya'ya ve Karadeniz'in kuzeyine yerleşerek İlhanlılar ve Altınorda adları ile tarihe geçen Moğol hanedanları İslam'ı benimseyerek bu medeniyet dairesine intisap ettiler. Ancak onların henüz İslam'ın evrensel konumunu kavrama durumları olmadığı gibi, güçleri de İslam adına cihanşumul bir boyuta ulaşamadı. Moğol istilası üzerine Türkiye Selçuklu Devleti de bir daha toparlanamadı.

Doğudan ve Batıdan gelen saldırılarla sarsılan İslam dünyasında bu çok parçalı ve sıkıntılı süreç bir süre daha devam etti. 14. Asrın ilk yarısında Batıda Osmanlı hanedanı idaresinde bir birleşme çabası

yürütülürken, aynı asrın ikinci yarısında Doğuda yine bir Türk olan Timur'un idaresinde ortaya çıkan siyasi yapı asrın sonlarına doğru büyük bir güce ulaştı. Zamanın siyasi gelişmeleri 15. Asrın başında bu iki Türk hükümdarını karşı karşıya getirdi. Timur'la yaşanan Ankara Savaşı yüzünden Osmanlı idaresi ağır bir sarsıntı yaşadı. Fakat başa geçen idealist hükümdarların idaresinde yarım asır sonra toparlanarak 1453 yılında Marmara Bölgesinde hüküm süren Bizans İmparatorluğu'nun kalıntısına son verdiler. Bu başarı hem İslam dünyasında hem de bütün dünyada dikkatleri onların üzerine çevirdi. İslam dünyası bakımından bu başarı, salt bir İslam hükümdarının her hangi bir ülkeyi fethinden çok daha manidar bir öneme haizdi. Zira bu fetih Hz. Peygamberin müjdesine mazhar olmak anlamına geliyordu. Bunu da 21 yaşındaki genç Osmanlı padişahı II. Mehmet ve onun askerleri başarmış ve haklı olarak bütün İslam aleminde kendisine bu olaydan sonra "Fatih" denmiştir.

Fatih Sultan Mehmet; İstanbul'u almakla yetinmeyerek Rumeli'de ve Anadolu'daki fetihlerle Osmanlı topraklarını genişletmeye devam etti, Osmanlının muarızlarını birer birer yenerek ortadan kaldırdı. Onun bu başarıları Osmanlı Devleti'ni İslam dünyasında en kapsayıcı güç haline getirdi. Bu fiili durumdan hareketle zaman zaman kendisine "Halife" dendi (İnalçık,1964-1965: 70-71). Hatta I. Murad'dan itibaren Osmanlı padişahlarının halife sıfatı kullandıkları bilinmektedir. Hakikaten 16. Asrın başından itibaren Osmanlı padişahları İslam dünyasının halifesi olmayı yalnız siyasi yönden değil, askeri yönden de ekonomik bakımdan da ziyadesiyle hak ettiler (Buzpınar, 2004: 113-131). Nihayet Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi ile tamamlanan süreçle birlikte Osmanlı padişahları tam anlamıyla kendilerine halife dediler. Bundan sonra İslam dünyasının büyük bir kesiminde bu fiili gerçek kabul gördü. Dünyanın değişik yerlerinde farklı sebeplerden dolayı başı sıkışan Müslümanlar halife sıfatını taşıyan Osmanlı padişahından yardım istemeye başladılar. Osmanlı padişahları da bu yardım isteklerini kendileri için bir vazife bilerek taşıdıkları "Halife" unvanının gereğini en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştılar. Mesela daha II. Bayezit zamanında Hıristiyanların İspanya'da Müslümanları ve Yahudileri tamamen katletme girişimleri karşısında Osmanlı idaresi harekete geçmişti. Portekizlilerin okyanus yoluyla Kızıldeniz üzerinden Mısır'ı ve Arap Yarımadası sahillerini kuşatmasına karşı Osmanlı donanması harekete geçmişti. Yine okyanus yoluyla

Hindistan'a ve Güney Asya Müslümanlarına musallat olan Portekizlilere karşı Osmanlı idaresinin yolladığı deniz kuvvetleriyle karşı durulmaya çalışılmıştı. Akdeniz yoluyla Afrika Müslümanlarını sıkıştıran Hıristiyan denizciler karşısında da Osmanlı donanması harekete geçti ve onları sonuna kadar savundu (Asrar, 1972: 160,181,189,248,283).

Kafkasya ve Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan Müslümanlar Osmanlı padişahının halifeliğini can-ı gönülden onaylamıştı. Elbette Rusların saldırıları karşısında Osmanlı idaresi buradaki dindaşlarının yardımına koşmuştur. Altınorda Hanlığı dağılma sürecine girince zayıflamış ve parçalanmıştı. Bu durumdan faydalanmak isteyen Ruslar bölgede etkilerini arttırınca devreye giren Osmanlı yönetimi daha Fatih Sultan Mehmet zamanında Kırım Hanlığı'nı himayesine alarak buradaki dindaşlarını korumuştur (Kurat, 1966: 45-92). Bu cihette gelişen olaylarla sonraki asırlarda da Osmanlı padişahları yakından ilgilenmeye devam etmişlerdir (İnalcık, 1948: 47-106).

Safevi hanedanı, idaresindeki İran coğrafyası İslam dünyasının çok önemli bir parçası olmasına rağmen Osmanlı Devleti'ne karşı siyasi mücadeleye girmişti. İki İslam devleti arasındaki mücadelenin sebebi, Şah İsmail'den önceki Safeviyye şeyhleri tarafından Anadolu Türkmenleri arasında başlatılan Şiilik propagandasıydı. Bu propaganda faaliyeti Şah İsmail zamanından itibaren devlet eliyle yoğunlaştırılarak yürütülmeye devam etmiş ve Ön Asya Müslümanları arasında ahengi bozmuştu. Anlaşmazlık savaşa dönüşmüş, bu mücadele taraflar arasında iki asrı aşkın bir süre devam etmiş ve yaşanan askeri-siyasi mücadeleler her iki tarafında ağır kayıplara uğramasına sebep olmuştur. Safevi idaresinin Şiilik mülahazasıyla Osmanlı idaresine oluşturduğu muhalefet, uzun süren askeri ve siyasi mücadeleler yüzünden uğranılan maddi kayıpların yanında manevi yönden de Türk halkının bir kısmı arasında İslam dünyası algısı bakımından bazı sıkıntılara sebep olmuştur (Uzunçarşılı, 1977: 395-396).

Kuruluş ve yükseliş dönemi Osmanlı padişahları ve diğer idarecileri, siyasi mülahazalarının yanında samimi birer Müslüman olarak dini inançlarının gereğini de azami derecede gözettiler. Son dönemdeki batılılaşma çabalarına rağmen İslam Dini konusundaki hassasiyet aynı titizlikle sürdürüldü. Mesela; İngiliz elçisi Stratford, 1844'de mürtedlerle alakalı 1834 tarihli fermandaki şer'î ahkama şiddetle itiraz edince Rifat Paşa kendisine: "*Siyasi meselelerde Avrupa'nın nasihatlerini daima hüsn-ü*

telakki ederiz. Fakat dini meselelerdeki tam istiklalimizi muhafaza etmeye muhtaç ve mecburuz. Din; bizim kanunlarımızın esası, hükümetimizin medar-ı istinadıdır. Bizim gibi padişah dahi bu esasa dokunamaz. Vicdanımızı cerîhadâr eden muamelâtı men edebiliriz ve bunu size mahrem bir surette vaad ve temin edebiliriz. Lakin ahkâm-ı şer'iyeden birini fes ve ilga eder yolda bizden bir emirname istemek, hükümetimizin temelini kazımak ve tahrip etmektir” cevabını verirken İslam'ın Osmanlı Devleti için ne anlama geldiğini gayet açık bir şekilde ortaya koyuyordu (Yavuz, 1991: 47).

İslam dünyasını bir bütün olarak telakki eden bu samimi idareciler, doğudan batıya her yerde barışı, adaleti ve güveni hakim kılma mücadelesi verdiler. Kuruluşu itibarıyla bir Oğuz-Türk boyuna dayanan devletin temel beşeri unsuru ve özü Türk olarak kalmaya devam etti (Lewis, 1998: 7-11). Bu gerçekten hareketle bütün dünya Osmanlı Devleti'ni doğru bir şekilde daima bir Türk devleti olarak tanımladı. Devletin asli unsuru olan Türkler bu siyasi yapıya sonuna kadar canları pahasına sahip çıkmaya devam ettiler. İdareci padişahlarının samimiyetine sonuna kadar inanan Türk halkı onların taşıdığı “Halife” sıfatına da bir o kadar saygı duydular (Sümer, 1992: 675-701). Padişahın aynı zamanda İslam dünyasının halifesi olmasının ne anlama geldiğini çok iyi kavrayan halk onun etrafında kenetlenerek bu sıfatın yükümlülüğünü taşımada kendisine daima yardımcı olmuştur. Yani hiçbir zaman “Mısır'dan, Tarblus'tan, Cezair'den bana ne” dememiştir. Askeri yönden sefer düzenlendiğinde Balkanlarda Kafkaslarda, Yemen'de, Asir'de, Hicaz'da canı pahasına mücadelesini vermiştir. Yaşadığı travmalardan dolayı duyduğu büyük acıyı ezgilere dökmek suretiyle dışa vurmuştur. Merhum Fahrettin Paşa'nın Medine müdafaası; Türk komutanının, askerinin ve halkının İslam'a, Peygambere ve İslam dünyası algısına bağlılığın samimiyeti bakımından çok çarpıcı bir örnek olaydır (Yatak, 1995: 87-89).

Görülüyor ki Türkler daha 11. Asırdan itibaren İslam dünyasını kendi dünyası olarak algılamaya başlamıştı. Bu algı uzun süren Osmanlı hakimiyeti döneminde tamamen pekişmiş, dolayısıyla Türk halkı tarihi süreç içinde bu düşüncenin gereği olarak bir yandan yapması gerekenleri yapmaya çalışırken diğer yandan kendini birey olarak bu dünyanın bir ferdi, idare olarak ta sahibi addetmeye başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin Zayıflaması ve İslam Dünyasına Yansımaları

Osmanlı Devleti 19. Asırdan itibaren dağılma sürecine girince, İslam dünyası algısı Türk halkını ve idarecilerini derin bir sıkıntıya gark etmiştir. Askeri ve siyasi yönden mücadele edilmeye çalışılmış fakat güç yetmemiştir. Büyük güçler uzaktan yakına doğru Tunus'tan Cezayir'e, Trablus'tan Mısır'a Kuzey Afrika topraklarını Osmanlı idaresinden koparıırken Balkanlarda ve Kafkaslarda da Müslümanlar çok trajik olaylar yaşadılar. Asrın ikinci yarısında elden çıkan topraklardan Anadolu'ya göçler başladığında Anadolu Türkleri İslam kardeşliği perspektifiyle gelenleri bağrına bastı. Gelenler de kurtuluşun halifenin diyarında olduğuna inanarak geldiler (Bice, 1991: 43-51).

Osmanlı Devleti'nin Dağılma sürecinde Kafkaslardan ve Balkanlardan Anadolu'ya yaşanan büyük göç hareketi, bu topraklarda fevkalade bir beşeri harmanlanma yaşanmasına sebep oldu. Muhacirlerin entelektüel birikime sahip olanları genelde İstanbul'a yerleşti ve şehrin kültürel-siyasi atmosferine önemli derecede etki ettiler. Aslında özellikle 19. Asırdan itibaren Osmanlı idarecileri Batı tarzı bir takım idari ıslahatlar yapmaya başlamıştı. Osmanlı aydınları ise; idari-siyasi meselelere, sahip oldukları dünya görüşü ve kendilerinin yakın durdukları siyasi açıdan bakarak bu hareketlere ya engel olmaya çalışmışlar, ya da destek oldukları için ıslahatçı padişahlar ve idareciler tarafından devlet hizmetine alınarak yapılan düzenlemeleri daha ileri noktalara taşımaya gayret etmişlerdir.

19. Asrın sonlarına doğru İslam dünyasının tamamında ve Osmanlı Devleti bünyesinde Batı emperyalizminin baskısı giderek ağırlığını hissettirmeye başlamıştı. Bu kahir güç karşısında Müslümanların birlik olması düşünülmeye başladı. Evvela bu düşünce Yeni Osmanlılar gurubuna mensup aydınlar arasında filizlendi ve 19. Asrın son çeyreğinde ortaya "İslamcılık" akımı olarak çıktı. Zamanla Osmanlı entelektüel çevrelerinin üzerinde kafa yormaya başladığı çok önemli bir konu haline geldi (Türköne, 2003: 15-29). Bu akım, İslam dünyasının Batı karşısında içine sürüklendiği içler acısı durumdan kurtulmak için Müslümanlar arasında bir birliktelik sağlama fikrinden doğmuştur (Mardin, 2010:24-27). İslam'ın özünde zaten var olan vahdet ve uhuvvet (birlik ve kardeşlik) anlayışını Osmanlı padişahının temsil ettiği Hilafet kurumu etrafında sistematize ederek güç birlikteliği, amaç birlikteliği oluşturmak istenmişti (Tunaya,

1962: 2-20). Bunun dışında yine Osmanlı aydın kesimi arasında aynı dönemde kurtuluşun reçetesi olarak Osmanlılık, Türkçülük ve Batıcılık diye adlandırılan fikir akımları üzerinde de kafa yorulmuştur.

İslamcılık akımı Osmanlı toplumunda beşeri zemin bulabilecek en kuvvetli fikir akımı olarak diğerlerinden önce topluma mal oldu. Bunu sağlayan faktör doğal olarak Osmanlı toplumunun öteden beri kendini İslam ile özdeşleştirmiş olmasıydı. Osmanlı padişahı II. Abdülhamit, 1876 yılında tahta oturduğunda böyle bir fikri zemini hazır buldu. Samimi bir Müslüman ve hanedan geleneğinden gelen bir padişah olarak zaten sahip olduğu İslam dünyası algısını devlet politikası haline getirmekte tereddüt göstermedi. Ancak o bu yaklaşımı Batı saldırganlığına karşı bir silah olmaktan çok savunma aracı olarak geliştirmek istiyordu (Ahmad, 2007: 52-53).

Padişah öncelikle İstanbul'da bulunan İslamcı entelektüel çevrelerle temasa geçti. Başta İslamcılık ideolojisinin en önemli yayın organı *Basiret Gazetesi* olmak üzere bu yöndeki neşriyat, bu düşünce etrafında efkar-ı umumiye oluşturmak üzere yayın hayatını hızla sürdürdü. Padişah, pek tabidir ki danışmanlarını ve idarecilerini de dünya görüşü bakımından kendine yakın olan kişilerden seçti. Ahmet Cevdet Paşa ve Küçük Sait Paşa ilmiyeden, Tunus'lu Hayrettin Paşa idareden (Kuran, 1994: 155-159), Gazi Osman Paşa, Gazi Ahmet Muhtar Paşa askeriyeden danışmanlarıydı. Bunların dışında; Medine'li Muhammed Zafir, Suriye'li Şeyh Ebu'l-Huda es-Sayyadi, bütün tereddütlerine rağmen Cemaleddin Afgani, Kuzey Afrika'lı Şey Senüsi gibi İslam dünyasının değişik yerlerinden temas ettiği kişilerle daha sistematik bir "İslam Dünyası" algısı oluşturmaya çalışmıştır (Karpaz, 2010: 22 vd.).

Hindistan Müslümanları Osmanlı hilafetine daima saygı ve muhabbetle yaklaşmışlardı. Bunu Babürşahlar zamanında Seydi Ali Reis'in Delhi'ye kadar varışı ve Hümayun tarafından büyük bir hüsn-ü kabul ile karşılanmasından anlıyoruz. Bu muhabbet sonraki asırlarda da devam etti. Nihayet bu coğrafya İngiliz sömürgesi durumuna geldiği 19. Asrın ikinci yarısında başka gelişmelere sahne oldu. 1877-78 Osmanlı Rus harbi öncesinde ve harp sırasında Hint Müslümanları Osmanlı Devleti'ne yardım konusunda hem İngiliz idaresini sıkıştırmaya çalışıyor, hem de kurdukları yardım sandıklarıyla yardım toplama çabası yürütüyorlardı. Bu davranış İslam kardeşliğinin dayanışma ruhunu yansıtmaya bakımından emsaline

zor rastlanacak güzel bir davranış örneği olarak gönüllerdeki ve tarihteki yerini almıştır. Bu meyanda Sultan Abdülhamit tarafından Afganistan ve Hindistan'a heyetler gönderilerek buradaki Müslümanlarla bağları devam ettirilmeye çalışılmıştır (Özcan, 1992: 115 vd.).

Birincisi 1876'da ilan edildikten kısa bir süre sonra padişah tarafından askıya alınan ve 23 Temmuz 1908'de ikinci defa ilan edilen meşrutiyet, Osmanlı siyasi tarihinde Meşrutiyet Dönemi olarak anılır. İkinci Meşrutiyet'in ilan edilmesinden sonra farklı siyasi görüşlere sahip sosyal çevreler kendi teşkilatlanmalarını oluşturmaya başlamıştı. Ayrıca değişik görüşlerin saikleri kendi düşüncelerini, oluşturdukları yayın organları ile halka yayma çabası içine girmişlerdi. Bu farklı görüş sahipleri devlet bünyesinde yapılacak köklü değişikliklerin hangi istikametlerde olması gerektiğini, kendi yayın organlarında hararetle bir şekilde tartışmaya başlamışlardı. Osmanlı aydınlarının kendi aralarında devam eden bu fikri istişare ortamına halk yeteri kadar iştirak etmedi. Daha doğrusu devletin karşı karşıya kaldığı iç ve dış meselelerden dolayı buna zaman da kalmadı. Dolayısıyla ekserisi Müslüman olan Osmanlı tebaası için İslam perspektifinde yürütülen İslamcılık en yakın algı olarak gözüküyordu. İkinci Meşrutiyete karşı 13 Nisan 1909'da İstanbul'da başlayan bir ayaklanmanın ardından Sultan II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesinden sonra kurulan İttihat Terakki idaresi döneminde de İslamcılık akımı üzerinde duranlar vardı. Hatta İttihatçıların meşhur Şeyhulislam'ı Musa Kazım, bir İslamcı düşünür ve yazardı. Onun *Sırat-ı Müstakim*'deki yazıları, sahip olduğu fikriyatın kamuoyuna yansımış halidir. Ayrıca bir de *Külliyat*'ı var ki, o da ön kısmında bir değerlendirme çalışmasıyla yeni yazıya aktarılmıştır (Koca, 2002: 13-58). Ancak İttihatçıların izledikleri politikalarda giderek Türkçülere daha yaklaşımları, devlet denen mekanizmanın çarklarının bu istikamette dönmesine sebep oldu. Bu durum İslam'ın kabulünden beri kendini İslam ümmeti ile özdeşleştiren geniş halk kitleleri tarafından algılanmakta bir takım zorlukları beraberinde getirdi. Ne Osmanlılık çabaları ne de İslamcılık çabaları Osmanlı Devleti'ni yıkılmaktan kurtaramadı. Türkçüler ve Batıcılık fikrini savunanların zaten son zamanlara kadar devlette ve halk nezdinde bir zeminleri olmamıştı. Ancak son zamanlarda Batı tesirinin ve baskısının giderek artmasıyla Batıcılık ve özellikle Rusya'dan gelen Türkçü aydınların etkisiyle de Türkçülük devlet mahfillerinde zemin bulmaya başladı.

Birinci Dünya Savaşı sonunda Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve İstiklal Savaşının ardından Anadolu toprakları üzerinde yeni Türk devletinin kurulmasıyla birlikte Cumhuriyet rejimine geçilmişti. Mustafa Kemal Paşa'nın öncülüğünde kurulan yeni Türk devleti, Osmanlı'nın son bir asrından tevarüs eden yenilik çabalarının ışığında Batı tarzı bir teşkilatlanma stratejisiyle yoluna devam etti. Bu doğrultuda saltanatın ve hilafetin kaldırılması, devletin laik esaslar üzerine bina edilmesi, harf inkılâbı gibi köklü değişiklikler Türk halkında İslami hassasiyetler cihetinden ciddi soru işaretleri oluşturdu. Bu duyguları, seçkin bir Türk yazarı olan Yakup Kadri İstanbul'da 1921 yılında istiklal Savaşı şehitleri için okutulan bir mevlid esnasında şöyle ifade ediyordu: *"Dün ilk defa olarak cahil ve atıl bir kütle telakki ettiğimiz halk, memleketin münevverlerine bazı ulvî hakikatlerin sırrını öğretti. Bunlardan biri kalbin akıldan üstün olduğudur. İkincisi sadık ve hulûs, iman ve içtihat haricinde necat yolu bulunmadığıdır. Üçüncüsü millet ile ümmet mefhumlarını birbirinden ayırmamak lazım geldiğidir. Şüphesiz bu tepki ferdi bir duygunun ifadesinden ziyade toplumun gerçek duygularının tahlilidir (Lewis, 1998: 397-398).*

Yeni Türk devletinin 1930'lu yıllardan itibaren laiklik konusunda halka yönelik tutumu baskıcı bir boyuta ulaştı. Devlet, açıkça hiçbir zaman İslam karşıtlığı sayılabacak bir teori oluşturmadı ise de Osmanlıdan intikal ederek Türk halkının gönlünde ve kalbinde yerini alan eski algıları kırmaya çalıştı. Geleneksel dini eğitimin yasaklanması, camilerin dünyevi amaçlara dönüştürülmeye çalışılması, hızla büyüyen yeni başkentte bir süre camii yapımına gerek duyulmaması, daha da önemlisi fetih olayının en manidar mabedi Ayasofya'nın müzeye dönüştürülmesi idare cephesindeki İslam'a dair tutumun dışa yansımaysıydı. Bu durum tek parti iktidarının etkisi altında İkinci Dünya Savaşı sonlarına kadar devam etti. 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle konuya ilişkin sıkıntılar aşılmaya başlandı (Karpuz 2012: 169 vd.).

SONUÇ

İslam'ın dolayısıyla İslam dünyası algısının Türk toplumunda on asrı aşan derin bir tarihi arka planının olduğu her hal-ü karda belliydi. Ancak Osmanlı Devleti'nin güçten düşmesi, dağılma sürecine girmesi ve Birinci Dünya Savaşı sonunda yıkılmaktan kurtulamaması İslam Dünyası olgusunu

derinden sarstı. Zira kurtuluş Savaşının ardından kurulan yeni Türk devleti, içinde bulunduğu meşakkatlerden dolayı bu mirası devralacak durumda değildi. Saltanatın ve pek tabidir ki hilafetin kaldırılması bu yükün taşınamayacağı anlamına geliyordu. Devlet cihetinde durum böyle olmakla birlikte Türk halkı dini duygularından hemen hiçbir şey kaybetmeden yoluna devam etmiştir. Tarihi süreç içinde İslam dünyasında yaşanan karşılıklı bir takım istenmeyen olaylara rağmen halklar arasında bu olayların yansımaları yok denecek düzeyde kalmıştır. Türk halkının İslam dünyası halklarının hemen tamamına yönelik algısı, İslam'ın özünde var olan "Müslümanlar Kardeştir" buyruğu ile örtüşmektedir. Türk halkı ve hükümeti, geçmişte Osmanlı idaresinin İslam dünyasının değişik yerlerinde yaşanan olaylara duyarsız kalmadığı gibi günümüzde de gücü nispetinde Irak'ta, Suriye'de, Filistin'de, Bosna'da, Kafkasya'da, Somali'de, hatta Mianmar'da dindaşlarının sıkıntılarını var gücüyle çözmeye çalışmaktadır.

KAYNAKÇA

AHMAD, F. (2007). Bir Kimlik Peşinde Türkiye, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

ASRAR, N. A. (1972). Kanuni Sultan Süleyman ve İslam Alemi, Hilal Matbaacılık: İstanbul.

BİCE, H. (1991). Kafkasya'dan Anadolu'ya Göçler, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: Ankara.

BUZPINAR, S. T. (2004). Osmanlı Hilafeti Meselesi: Bir Literatür Değerlendirmesi, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C. 2, (sayı: I), s. 113-131.

ÇAKMAK, M. A. (2007). Türk Sultanları ile Abbasi Halifelerinin İktidar Mücadeleleri, Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, (sayı: 44), s. 37-53.

İNALCIK, H. (1964-1965). Türk İdari Tarihi Ders Notları, Ankara.

-----, (1948). Osmanlı-Rus Rekabetinin Menşei ve Don-Volga Kanalı Teşebbüsü (1569). Belleten, C. XII, (sayı: 46), 47-106.

KARPAT, K. (2010). İslam'ın Siyasallaşması, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

-----, (2012). Kısa Türkiye Tarihi, Timaş Yayını: İstanbul.

KOCA, F. (2002). Külliyyât: Dinî ve İctimaî Makaleler, Ankara Okulu Yayınları: Ankara.

KURAN, E. (1994). Türkiye'nin Batılılaşması ve Milli Meseleler, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: Ankara.

KURAT AKDES, N. (1966). Türkiye ve İdil Boyu, Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

LEWİS, B. (1998). Modern Türkiye'nin Doğuşu, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.

MARDİN, Ş. (2001). Din ve İdeoloji, İletişim Yayınları: İstanbul.

-----, (2010). Türkiye'de Din ve Siyaset, İletişim Yayınları: İstanbul.

ÖZCAN, A. (1992). Pan-İslamizm; Osmanlı Devleti, Hindistan Müslümanları ve İngiltere, TDV İslam Araştırmaları Merkezi: İstanbul.

SÜMER, F. (1992). Yavuz Sultan Selim Halifeliği Devraldı mı?, Belleten, C. LVI, (sayı: 217), s. 675-701.

TUNAYA, T. Z. (1962). İslamcılık Cereyanı, Baha Matbaası: İstanbul.

TÜRKÖNE, M. (2003). Siyasi İdeoloji Olarak İslamcılığın Doğuşu, Lotus Yayınevi: Ankara.

UZUNÇARŞILI, İ. H. (1979). Bayezid II, İstanbul, C. 2, Milli Eğitim Basımevi, s. 392-398.

YATAK, S. (1995). Fahreddin Paşa (1868-1948), İstanbul, İslam Ansiklopedisi, C.12, Türkiye Diyanet Vakfı Yayını, s. 87-90.

YAVUZ, H. (1991). Osmanlı Devleti ve İslamiyet, İz Yayıncılık: İstanbul.

RUS TİPİ FEDERALİZM*

Osman AĞIR**

ÖZET

Rusya, dünyanın en büyük yüzölçümüne sahip ülkesi olup, kendine özgü kültürü, toplumsal yapısı, federal yapısı ve idari bölünüşü ile sıra dışı bir ülkedir. Etnik köken ve dini inanç bakımından birçok farklılığı barındırmaktadır. 85 farklı federe birimden oluşan Rusya Federasyonu'nun federal yapısı, hem siyasi, hem ekonomik hem de coğrafi açıdan asimetrik bir yapıdadır. Bu eşitsiz yapı çeşitli sorunları beraberinde getirmiş, Putin ise federal yapıyı merkezileştirerek bu sorunlara çözüm arayışına girmiştir. Bu çalışmada; devlet biçimi olarak federalizm ve Rusya'daki federal yapı genel hatlarıyla ele alınarak, Rus tipi federalizmin temel özellikleri açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rusya, Federasyon, Federalizm, Federal Yapı

RUSSIAN-TYPE FEDERALISM

ABSTRACT

Russia, the largest country in the world, is an extraordinary country with its sui generis culture, social and federal structure and administrative divisions. It harbours a lot of ethnicities and religious beliefs. The federal structure of the Russian Federation, which consists of 83 different federal units, has an asymmetric structure in terms of political, economic and geographical aspects. As this unequal structure brought various problems President Putin has tried to find a solution by centralizing this federative system. In this study, the main features of the Russian-type federalism are explained by outlining the federalism as a form of government and federal structure in Russia.

Keywords: Russia, Federation, Federalism, Federal Structure.

* Bu makale yazarın "Rusya Federasyonu'nda Yürütmenin Konumu ve Otoriterleşme" başlıklı yayınlanmamış "Doktora Tezi"nden üretilmiştir.

** Dr. Malatya Valiliği, osmanagir@hotmail.com

1. GİRİŞ

Rusya Kuzey Avrupa, Doğu Avrupa, Balkanlar, Ortadoğu, Orta Asya ve Uzakdoğu gibi altı çok önemli jeopolitik bölge ile çevrelenmiş dev bir ülkedir (Pushkov, 2001: 48). Doğu Avrupa ile Kuzey Asya'ya yayılmış, 17,075,400 km²'lik <http://tr.wikipedia.org/wiki/Rusya> - cite_note-resmisite-0#cite_note-resmisite-0yüzölçümü ile dünyanın en büyük yüzölçümüne sahip ülkesidir (Modern Büyük Atlas, 2004: 56). Rusya apayrı, kendine özgü kültürü, toplumsal yapısı, federal yapısı ve idari bölünüşü olan, coğrafi konum avantajları ile dezavantajlarını birlikte taşıyan sıradışı bir ülkedir. Dünyanın en büyük federal devleti, en büyük Ortodoks ve en büyük Slav ülkesi unvanlarını da taşımaktadır (Atasoy, 2011: 19-20). Doğu Avrupa'nın çoğunu kaplayan Slav halkları Avrupa'nın en kalabalık soyudur. Slav halklarının konuştukları dil, Batı dillerine (İtalyanca, İspanyolca, Fransızca) göre birbirine daha yakındır. Bir Slovak köylü başka herhangi bir Slav köylüyle sohbet edebilir, sözcük dağarcıkları ve gramerleri birbirine bu kadar yakındır (Roskin, 2009: 320-321).

Rusya'da Rusların dışında 100'den fazla halk ve milliyet bulunmaktadır. Bunlardan Tatarlar, Ukraynalılar, Ermeniler, Azerbaycanlılar, Kazaklar, Yahudiler ve Almanlar, sayıları bakımından diğerlerinden daha fazladır. Rusların yarısı ateisttir. İnananların büyük bir kısmı Ortodoks'tur. İslam, Katoliklik, Yahudilik ve Budizm, Rusya'da yaşayan insanların mensubu oldukları diğer dinlerdendir. (www.turkey.mid.ru). Rusya Federasyonu'nda yaklaşık 143.3 milyon insan yaşamaktadır. Nüfus yoğunluğu oldukça düşük olup km² ye 8.3 kişidir. Toplam nüfusun % 74. ü kentlerde, % 26 sı ise kırsal alanlarda yaşamaktadır (Demografiçeskiy Ejegodnik Russii, 2013: 17,33). İklimin elverişsizliği ülke nüfusunu da olumsuz etkilemiştir Toplam nüfusun % 70'i ülkenin Avrupa bölümünde yaşar (Gümüş, 2004: 104).

Geniş ve jeopolitik açıdan önemli bir coğrafyaya yerleşmiş ülkede, etnik köken ve dini inanç bakımından farklı yapıdaki insanlar bir arada yaşamaktadırlar. Coğrafi açıdan dünyanın en büyük ülkesi olan Rusya'nın federal sistemle idare ediliyor olması siyaset biliminin doğasına uygundur; ancak uygulanmakta olan bu federal sistemin uygulanması, federalizmin temel ilkeleri ile uyuşup uyuşmadığı, tartışma konusudur. Dünya genelinde uygulanmakta olan devlet sistemlerinin bilinmesi Rusya'da

uygulanmakta olan sistemin anlaşılması için yeterli değildir. Rusya her yönüyle şahsına münhasır bir ülkedir ve benzerlerinden farklı özelliklere sahiptir. Bu çalışmada; üniter ve federal yapıli devlet biçimleri açıklanarak, Rusya'daki federal yapı genel hatlarıyla ele alınacak ve federalizmin Rusya'daki uygulamasının federalizmin genel ilkeleri ile örtüşüp örtüşmediğı tartışılacaktır.

2. DEVLET BİÇİMİ OLARAK FEDERALİZM

Günümüz devletlerini devletler hukuku açısından yapıları ve bağımsızlıkları bakımından olmak üzere önce iki kümeye, sonrada bu kümeleri kendi aralarında değişik gruplara ayırabiliriz. Yapıları bakımından devletler; basit ya da üniter yapıli devletler ile birleşik yapıli devletlerden oluşmaktadır. Üniter yapıli devletlerin temel özelliğı, ülkede siyasi iktidarın tek elde toplanmış olması ve bölünmemesidir. Üniter yapıli devletlerde bir tek yasama, bir tek yürütme ve yargı birliğı vardır (Öztekin, 2003: 35-36). Devletin tek yapıli olup olmaması bir siyasi tercih sorunu olup, kurucu güç tarafından, ya da yasal düzenlemeyle gerçekleşir. Ancak kurucu güç ya da yasama meclisleri bu konuda serbest bir takdiri yetkiye sahip değildirler. Çünkü tarihi, sosyal, ekonomik, coğrafi ve kültürel etkenler bir devletin tek yapıli olup olmayacağını belirler (Teziç,2001:123). Ayrıca ulusal gelenekler, halkın bilinç düzeyi ve yabancı devletlerle ilişkilerin düzeyi de devlet biçimi üzerinde etkilidir (Tanilli, 2002: 16).

Tekil devletin idari yapısı merkezi ya da yerinden yönetim esaslarına bağlanabilir. Merkezden yönetimde tüm yönetim işleri başkent denilen merkezde belli sayıdaki yetkililer tarafından sağlanır. Yerinden yönetimde ise ülkenin idari hizmetlerinin merkezi devlet dışında, farklı yörelerde oturan halkın kendi seçtikleri temsilciler tarafından yürütülmesi esastır (Teziç, 2001: 123-125). Birleşik yapıli devletlerde ise siyasi iktidar tek elde toplanmamış, eyaletler ya da üye devletlere de paylaştırılmıştır. Birleşik yapıli devletlerde her eyaletin ya da üye devletin kendi yasama organları, her üye devletin kendi yürütme organı vardır. Birleşik yapıli devletlerin en yaygın olanı federal yapıli devletlerdir (Öztekin, 2003: 35-36). Federal devletin örgütlenmesi bir iç hukuk işlemi olan Anayasa'ya dayanmaktadır.

Federalizm günümüzde hayli yaygın bir siyasi örgütlenme biçimidir. Dünyada 24 devlet federasyon şeklinde yönetilmektedir (Erol, 2010: 4).

ABD, Kanada, Avusturya, Güney Afrika Birliği, Birmanya, Hindistan, Pakistan, İsviçre, Almanya, Malezya, Nigerya, Venezuela, Uganda, Zaire, Arjantin, Belçika ve Rusya Federasyonu federal devlet örnekleridir (Teziç, 2001:128). Yönetim sistemlerinin uygulanmasında ülkeler arasında farklılıklar bulunmakla birlikte her sistemin olmazsa olmaz bazı özellikleri bulunmaktadır.

Federal devlet denildiğinde, kendisini oluşturan birimlerin (federe devletlerin) ilke olarak uluslararası yetkileri olmamasına karşın, her birinin anayasa, yasama ve yargılama alanında özerkliğe sahip olmaları anlaşılır. Federal devlet, yetkilerini ortaklaşa paylaştığı, birçok başkaca devletlerden oluşmaktadır. Federalizm, bir ülkeden ötekine çok farklı özellikler göstermektedir. Bu bakımdan federal devlet sayısı kadar federalizm olduğu söylenebilir (Teziç, 2001:128).

Federal devletler bütünleşme ya da ayrılma yoluyla oluşur. Bütünleşme, daha önce egemen olan devletlerin çeşitli nedenlerle bazı alanlardaki yetkilerin kullanılmasını bir üst düzeydeki otoriteye bırakarak, merkezi otoriteye bağlanmalarıdır. Ayrılma ise, daha önce tek yapılı olan devlette, merkezi otoritenin çeşitli nedenlerle zayıflaması ve yumuşaması sonucu, bazı bölgelere bağımsız bir devlet olmak yerine özerklik sağlanmasıdır. Tipik örneği SSCB ve günümüzde Belçika'dır (Odyakmaz vd. 2008: 295). Federal devletin ülkesi ve nüfusu federe devletlerin ülkesi ve nüfusundan oluşur. Federe devlet içinde yaşayanların iki türlü vatandaşlıkları vardır. Bunlar hem bir federe devletin hem de federal devletin vatandaşlarıdır. Devlet egemenliğinin içte kullanılması federe devletlerle, federal devlet arasında bölüşülmüştür. Dış egemenliğin kullanılması ise federal devlete aittir (Gözübüyük, 1998: 21). Egemenliğin paylaşılması federal sistemin en önemli özelliğidir (Brazelton, 2004:13).

Federal devletin de federe devletlerin iradesinden ayrı ve federe devletleri bağlayan üstün egemenliği ve bu egemenliği kullanan yasama, yürütme ve yargı organları vardır. Federe devletler, federal devletlerin bu organlarının oluşumuna gerek devlet olarak, gerek federal devletin vatandaşı olarak katılmak suretiyle, federal devlet egemenliğinin kullanımını gerçekleştirirler (Odyakmaz vd. 2008: 295). Federal devlet bir yandan yekpare tek bir millet gerçeğini yansıtır; öte yandan da geniş bir özerkliği elinde tutan çeşitli üye devletlerden oluşmuştur. Federal

kurumlar ister istemez bu çifte gerçeği dile getirirler. Federal parlamentoda iki meclis bulunur. Biri federal devletin birliğinin simgesidir, tüm halkı ya da milleti temsil eder ve her üye devletin nüfusuyla orantılı olarak temsilini sağlar. Öteki meclis ise, her üye devleti devlet birimi olarak temsil eder ve her üye devletin eşit sayıda temsilcisinden oluşur (Tanili, 2002: 267). Federe devletlerin uluslararası varlıkları olmamasına karşın devlet olmaya devam ederler. Zira özerklikleri hem tanınmakta hem de korunmaktadır. Uluslararası kişilikleri olmamasına karşın federal devletin politikasının oluşumuna katılmaya devam ederler. Buradan hareketle federal devletin örgütlenmesi özerklik ve katılma olmak üzere iki ilke ile açıklanabilir (Teziç, 2001:131).

3. RUSYA FEDERASYONU'NUN FEDERAL YAPISI

Federalizmin Rusya Federasyonu'nda bugünkü uygulama biçiminin iyi anlaşılması için tarihsel süreç içerisinde Rusya'da federalizmin gelişimine değinmekte yarar görmekteyiz. Bu bakımdan bu bölümde Rus Federalizmi incelenirken Çarlık Dönemi, Sovyetler Birliği Dönemi ve Rusya Federasyonu Dönemi olarak üç alt başlıkta ele alınmıştır. Her biri başlı başına bir çalışma konusu olabilecek bu alt başlıklardan Rusya Federasyonu Dönemi ayrıntısı ile ele alınmış, diğer dönemlere ise kısaca değinilmiştir.

3.1. Çarlık Dönemi

Çarlık dönemi Rusya'sı yayılmacı, dinin devlet işlerinde önemli bir yer tuttuğu merkezîyetçi bir yapıya sahip olmuştur (Çomak, 2006: 89). Mutlak bir otorite ile yönetilen ülkede federal yapılanmanın izleri de mevcuttur.

İmparatorluğa yeni katılan ya da fethedilen topluluklarla Çarlık yönetimi arasında imzalanan anlaşmalar Rus federalizminin kökeni olarak kabul edilmektedir. Bu anlaşmalarda merkez ile yerel bölgeler arasındaki güç dağılımını belirleyen şartlar dikkati çekmektedir. Çarlık döneminde bazı bölgelere kendi sorunlarını kendi araçlarıyla çözebilmeleri için bazı ayrıcalıklı yetkiler ve özerklikler de tanınmıştır. 1. Petro (Deli Petro) döneminde, özel reformlar benimsenerek, bozulmakta ve çökmekte olan

Rus İmparatorluğu'nun kurtarılmasına çalışılmıştır (Kalkavan, 2004: 5). 1708 tarihli emirle İsveç idari yapılanmasından kopya edilen ve temel birimler olarak kabul edilen 8 adet Guberniya (Valilik) kurulmuştur. Moskova, Saint Petersburg, Arhangelgorod, Smolensk, Kazan, Azovsk, Sibirya ve Kiev'den oluşan Guberniyaların altında Provinsiyalar bunların da altında Uyezdlar yer almıştır (Karadağ, 2006, 30). Guberniyalara atanan valiler Petro'ya bağlı kişiler arasından seçilerek, bu valilere yasama, yürütme, ve yargı güçleri ile mali yetkiler verilmiş ve bu büyük bölgelerin tamamı onların kontrolüne bırakılmıştır (Kalkavan, 2004: 5). 1917 devrimi esnasında Guberniyaların sayısı 70'i aşmıştır (Karadağ, 2006: 30). Bu dönemde sekiz bölgeye Çar tarafından yasama, yürütme ve yargı gibi önemli devlet yetkilerinin verilmiş olması ve belirli oranda mali özerklik tanınması, dönem itibariyle önemli bir reform olarak algılanabilir. Ancak; bölge valilerinin çar tarafından atanarak ona bağlı olarak görev yapıyor olmaları, çarların otoriter yapıları da göz önüne alındığında, bu bölgelerdeki yönetimleri özerk olarak nitelemeyi olanaksız kılmaktadır.

Lenin'e göre Rus İmparatorluğu'nun 1917'de parçalanmasını ve yıkılmasını doğuran etmenler arasında "ulusal sorun" önemli yer tutmaktadır. Çarlık Rusya'sının çok geniş topraklara ve kalabalık bir nüfusa sahip olması, ayrıca etnik ve dilsel birlikten yoksun olması yıkıma sebep olan önemli etkenlerdir. En önemli ulus olan Rus ulusu tek başına ülke topraklarının büyük bölümüne sahiptir; fakat nüfusu imparatorluk nüfusunun yarısına bile ulaşmamaktadır. Diğer halklar Rus ulusunun çevresinde, sınırlarda yaşamakta olup, birçok ulusun yan yana yaşıyor olması ciddi bir sorun teşkil etmiş, bu soruna Çarlık Rusya'sının bulduğu çözüm ise aşırı merkezîyetçilik politikası ve Rus olmayan halkların Ruslaştırılması olmuştur. Rus dili tek yönetsel ve resmi dil olarak empoze edilmiştir. Ancak bütün bu uygulamalar ulaşılmak istenen amaca ters sonuç doğurmuştur (Karaahmetli, 1976: 49). Çarlık Rusya'sında fethedilen yerlere sınırlı bir özerklik tanınarak Çarların otoriteleri hakim kılınmaya çalışılmış, ardından ise dil başta olmak üzere bazı argümanlar kullanılarak tek bir ulus oluşturulmaya çalışılmıştır. Rus tarihinin daha sonraki dönemlerinde de Rus Dili etrafında kenetlenmiş tek bir ulus oluşturma çabaları devam etmiş, ancak başarısız olunmuştur. Çarlık Rusya'sı döneminde; Valiliklerin (Guberniyalar) kurulması ve fethedilen yerlere

merkeze ait bazı yetkilerin devredilmiş olması federal bir yapının izlerini taşısa da bugünkü anlamda bir federal yapıdan söz etmek olanaksızdır.

3.2. Sovyetler Birliği Dönemi

Şubat 1917 olayları yüzyılların otokratik monarşisine son vererek Rus Liberallerinin iktidara gelmesine neden olmuştur (Çam,2000: 199-200). 1917 devrimi ile imparatorluk parçalandığı zaman Bolşevik yanlısı olmayan milliyetler bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Ancak Troçki tarafından yeniden örgütlenen Kızıl Ordu birlikleri bu bağımsızlık isteklerini etkisiz kılmış ve 1922 yılında da birlik sağlanabilmiştir. Bununla beraber bölgelerdeki milliyetçi istekleri tamamen sindirmek ve bu istekleri Marksist-Leninist doktrine uyumlu kılmak için Bolşevikler, kendisi de etnik Gürcü azınlığa mensup olan Stalin'i görevlendirmişlerdir. Bu uyumlu kılma politikası ise federal bir yapıya geçişle gerçekleştirilmiştir (Teziç, 2001: 130).

30 Aralık 1922 tarihinde imzalanan Birlik Antlaşması sonucunda 4 cumhuriyet ve 26 özerk bölgenin birleşmesiyle SSCB kurulmuştur (Kalkavan, 2004: 7). SSCB'nin temelini Ukrayna SSC, Rus SSFC, Beyaz Rusya SSC, Kafkazötesi SFSC oluşturmuştur (Karadağ, 2006: 43). Kurulan yeni devlet her ne kadar federatif nitelikte olsa da, Marksist temeller üzerine kurulduğundan bu yapının devam etmesi düşünülemezdi. Çünkü marksizme göre proleteryanın dayanışması ulusal duygular ve vatan sevgisi gibi kavramların önüne geçmeliydi. Zaten ilerleyen aşamada uluslar gerçeği yok olarak karar mekanizmaları tek merkezde toplanacaktı (Kalkavan, 2004: 7). Ne var ki, Çarlığı yıkan Bolşevizm de Rus geçmişiyile organik bir bağa sahipti ve Çarlık Rusya'sının otoriter geleneğini devam ettirmişti. Ancak Bolşevik otoriterliğinde, Rus tarihi mirası ve Rus milli karakterinin etkilerinin yanı sıra hiç kuşkusuz ideolojiden kaynaklanan yapısal etkenlerde vardır (Nezihoğlu, 2007: 14).

Sovyet rejimi tekil örgütlü toplum olarak tanımlanabilir. Çünkü tüm toplumsal etkinlikler tek bir emrin altındaki atanmış idareciler hiyerarşisi tarafından yürütülmektedir. Her vatandaş bir kamu hizmetlisidir. Günlük hayattaki herhangi bir olayda her bir vatandaş, aynı kurumsal yapının parçası olan birden fazla temsilciyle temas halindedir. Tüm bu temsilciler aynı kurumsal yapının parçalarıdır (Meyer, Akt: Yılmaz, 2006: 337). Çarlık

döneminde kurulup yaklaşık 200 yıl yaşayan Guberniyanlar, 1927 yılı başlarında yerlerini yeni idari birimlere terk ederek tarih sahnesinden silinmişlerdir. Bu yeni idari birimler SSCB'nin 15 üyesinden en büyüğü olan RSSFC'nin (Rusya Sovyet Sosyalist Federal Cumhuriyeti) federatif yapısı içerisinde yer almışlar; fakat federe birim olma hakkını elde edememiş olan oblastlar ve kraylara dönüşmüşlerdir. 1990 sonrası Rusya Federasyonu içerisinde bu birimler anayasal eşitlik kazansalar da daha az haklara sahip federe birimler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Karadağ, 2006: 30).

SSCB'nin ikinci Anayasası olan 1924 Anayasası 11 bölüm ve 72 maddeden oluşmuştur. Bu anayasaya göre Rusya Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği (U.S.S.R.) yedi cumhuriyetten (Rusya, Beyaz Rusya, Ukrayna, Özbekistan, Türkmenistan, Tacikistan ve Kafkas Cumhuriyetleri) oluşmuş federal bir cumhuriyet haline gelmiştir. Federal devletle federe devletlerin ilişkileri bakımından yeni anayasa federal devlete geniş yetkiler tanımıştır (Gürkan, 1964: 180). SSCB'nin üçüncü Anayasası; SSCB'yi proletarya diktatörlüğüne dayanan, köylü ve işçilerin federal devleti olarak tanımlayan 1936 Anayasasıdır (Gürkan, 1964: 182). SSCB'nin dördüncü Anayasası 1977 Anayasasıdır. 1977 Anayasasına göre Sovyetler Birliği çokuluslu sosyalist bir federasyondur. Sovyet Federalizmi, tek ve merkezi bir devlet olan Çarlık Rusya İmparatorluğu'nu yıkan bir devrim sonucu kurulmuştur (Gözübüyük, 2003: 50-51). 1936 Anayasasında devletin niteliği, işçi ve köylülerin sosyalist devleti, eşit haklara sahip Sovyet Sosyalist Cumhuriyetlerinden oluşan federal devlet tanımlarıyla açıklanmıştır. Anayasadaki bu ifade de SSCB'nin, birçok ulusu federal bir organizasyonla yapısında bulunduran sosyalist bir devlet olduğu görülmektedir. Federe cumhuriyetlerin her biri anayasanın öngördüğü ilkelere uyarak Birliğin yetkisinde olmayan bütün sorunlarla ilgilenme gücüne sahiptir. Azerbeycan, Ermenistan, Beyaz Rusya, Estonya, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Letonya, Litvanya, Moldova, Rusya, Tacikistan, Türkmenistan, Ukrayna ve Özbekistan'dan oluşan cumhuriyetlerin her birinin anayasası ve yasaları vardır. Federe cumhuriyetlerin birlikten çıkabilme, rızaları alınmadan sınırların dokunulmazlığı ve yabancı ülkelerle diplomatik ilişki kurabilme hakları bulunmaktadır. Ayrıca Cumhuriyetlerin içerisinde önemli etnik azınlıkların oluşturduğu bağımsız cumhuriyetler de yer almaktadır (Çam, 2000: 220-221).

SSCB içerisindeki 15 adet Cumhuriyet tam olarak bir devlet formatında yapılmış, eşit haklara sahip birimlerden oluşmuştur. Ancak RSSFC, yani bugünkü Rusya Federasyonu, diğer birimlerden farklı olarak kendi içerisinde federasyon olarak yapılmış tek birim olma özelliğine sahiptir (Karadağ, 2006: 32). Çarlık döneminde oluşturulmuş olan Guberniyaların yerine 1917 yılında oluşturulmuş olan idari birimler RSSFC içerisinde varlıklarını devam ettirmişlerdir.

1977 yılında yeni anayasa kabul edilmiş, 1985 yılından itibaren ise ülkede köklü değişim rüzgarları esmeye başlamıştır. Gorbaçov'un devlet başkanı olarak seçilmesinden sonra siyasi alanda glasnost (açıklık) ve perestroika (sosyal ve ekonomik alanda yeniden yapılanma) dönemi başlamıştır. Demokratikleşme ve kamuoyu denetim sürecine geçiş sağlanmaya çalışılmış, aşırı merkezîyetçilik çemberi kırılmaya başlanmıştır (Atalay, 2001: 146).

SSCB birçok ulusu kapsayan federal yapısına karşın, merkezileşmiş bir devlet görüntüsüne sahiptir. Yetkilerin dağılımı yönünden merkezi idareyi temsil eden federal organların yetki ve sorumlulukları oldukça yaygındır. Bu yetkiler; Birlik yapısına yeni federe cumhuriyetlerin alınması, federe cumhuriyet sınırlarındaki değişikliklerin onaylanması, bağımsız cumhuriyetlerle bağımsız eyaletlerin yaratılması, anayasanın uygulanmasının denetimi, federe cumhuriyet anayasalarının uygunluk denetimi, ulusal savunma görevi, savaş ve barış sorunları, vergi, dış ticaret gibi konuların düzenlenmesi, yabancı ülkelerle ilişkilerin düzenlenmesi gibi yetkiler merkezin yetki genişliğini göstermektedir. Buna karşılık federe cumhuriyetlerin yetkileri oldukça sınırlıdır. Bunlar, Birlik anayasasına uygunluk koşuluyla anayasalarını hazırlama, kendilerine ait iktisadi plan ile bütçeyi kabul etme, merkezi idarenin kararları çerçevesinde ekonomi politikalarını yürütme ve vergileri toplama, Birlikçe uygun görüldüğü takdirde uluslararası ilişkilerde federe cumhuriyeti temsil etme gibi yetkililerdir. Federe cumhuriyetlere verilen birlikten çıkabilme hakkı uygulanmadığı gibi uygulanmasına izin verilmeyeceği de gerçektir (Çam, 2000: 222-223).

SSCB, tam olarak bir devlet formatında yapılmış 15 adet Cumhuriyetten oluşmuştur. Bu birimler eşit haklara ve bazı yetkilere sahip federe birimler görüntüsünü taşımakla birlikte; totaliter bir sistemle idare

edilen ve komünist partinin hem federal hem de federe devletlerin yönetiminde tek sözsahibi olduğu bir sistemde, federe birimlerin özerkliklerinden söz etmek olanaksızdır. Çünkü SSCB döneminin büyük bir bölümünde merkezi politikalar komünist parti eliyle tüm cumhuriyetlerde uygulanmıştır.

3. 3. Rusya Federasyonu Dönemi

1917 yılına kadar Rus Çarlığı'nın siyasi çekirdeğini oluşturan Rusya, 1917'den 1991'e kadar SSCB'nin en önemli cumhuriyeti olarak kalmış, 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla bağımsız bir ülke konumuna gelmiştir (Güner ve Ertürk, 2006: 121). 1990'larla birlikte ekonomik kriz ve ekonomik dönüşüm içine girmiş, eski emperyal kimliğini kaybetmiş, sınırları daralmış, uluslararası alanda süper güç konumunu yitirmiş, Çeçenistan'da sıcak çatışmaya girmiş, aynı zamanda federasyon dâhilinde diğer özerk bölgelerin daha fazla bağımsızlık istekleriyle karşı karşıya kalmıştır (Yılmaz, 2006: 362-363). 20 Haziran 1990 tarihli bağımsızlık deklarasyonunda federe bölgelerin haklarının genişletilmesinin bir ihtiyaç olduğu belirtilerek bu hakların genişletilmesinin önündeki engellerin kaldırılması vurgulanmıştır (Kızılıçık, 2010: 585). Yeni kurulan Rusya halefi Sovyetler Birliği'nden daha küçük ve daha fazla homojen bir yapıya sahip olmuştur. SB döneminde Rusların toplam nüfusa oranı sadece % 50 iken Rusya Federasyonu döneminde bu oran % 80 in üzerine çıkmıştır (Kempton, 2000: 1).

1991-1992 yılları arasında Rusya'da etnik ayrımcılık eğilimleri büyük bir tehdit oluşturmuştur. Düşünce olarak merkezîyetçilikten uzaklaşma arzusu ağırlıkta olduğundan merkezdeki güç buna bağlı olarak istikrarsızlaşmıştır. Bunlara Yeltsin ile Gorbaçov'un kendi aralarındaki güç mücadeleleri de eklenince, çalkantılı bir dönem ortaya çıkmıştır. Her ikisinin de federe birimlerin desteğini kendi lehlerine çekmek istemesi sonucunda federe birimlere tavizler verilmiş ve serbest hareket edebileceklerine inandırılmışlardır. Bu dönemde Yeltsin o ünlü "... yutabileceğiniz kadar özerklik alın..." çağrısını yapmıştır. Rusya Federasyonunun çatısı altında 31 Mart 1992 tarihinde "Federal Antlaşma" imzalanmıştır (Kossikov'dan, Akt: Kalkavan, 2004: 12). Federal Anlaşma: Federal devlet ile federe devletler arasındaki yetki ilişkilerini çözümlenmek

amacıyla hazırlanmıştır. Federal devletle federe yapılar arasındaki hiyerarşiyi düzenleyen bu anlaşmayı Tataristan ve Çeçenistan Cumhuriyetleri imzalamamıştır (Brazelton, 2004: 60). Tataristan federal anlaşmanın onaylanmasıyla eşzamanlı olarak yapılan referandum sonucu bağımsızlığını ilan etmiştir (Sukhov, 2007).

Rusya'nın formal federal sisteminin kurulması 1990-1994 yılları arasındaki 4 yıllık dönemde şekillenmiştir. 1990 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanmış, 1992 yılında federal anlaşma imzalanmış ve nihayet 1993 yılında Anayasa yürürlüğe girmiştir. Rusya Federasyonu döneminde uygulanan federalizm, Yeltsin ve Putin dönemleri olmak üzere iki farklı uygulamaya sahne olmuştur. Yeltsin döneminde yerleşme öne çıkarken Putin döneminde tam tersi olarak merkezileşme eğilimleri öne çıkmıştır. Rus Federalizmi 1990' dan 2000' e kadar yerleşme, 2000 den günümüze kadar ise merkezileşme eğiliminde olmuştur (İlchenko, 2010: 1-2).

Federal Anlaşma üç farklı anlaşmadan oluşmaktadır. Birincisi, Rusya Federasyonu içindeki bağımsız cumhuriyetlerin organları ile; ikincisi, Rusya Federasyonu içindeki özerk ilçeler ile özerk bölgelerin organları; üçüncüsü ise Moskova, St. Petersburg şehirleri ile bölgelerin ve diğer alan yönetim birimlerinin organları ile Rusya Federasyonu devlet organları arasındaki yetkilerin belirlenmesi ve dağılımı hakkındadır. Federal anlaşma ve anayasada birimlerin ve federal devletin tek başına yerine getirebileceği yetkiler ile ortaklaşa kullanılacak yetkiler sayılmıştır (Kızılıçık, 2010: 585).

Haziran - Ekim 1993 tarihleri arasında yapılan çalışmalar sonucu yeni anayasa tasarısı hazır hale getirilmiştir. Yeni Anayasa 12 Aralık 1993 tarihinde halk oyuna sunulmuş, referanduma toplam seçmen sayısının % 54.8 katılmış, katılanların % 58.4' ü anayasanın kabulü yönünde oy kullanmıştır. Referanduma düşük katılımın nedeni olarak, o dönemde Rusya'da yaşanan siyasi karışıklıklar gösterilmiştir (Aleskerli, 2005: 4). Rusya Federasyonu Anayasasının 1. maddesinde; "Rusya, hükümet şekli cumhuriyet olan demokratik *federatif* hukuk devletidir" hükmü yer almaktadır. 11. maddede, Rusya Federasyonu'nda devlet hakimiyetinin; Rusya Federasyonu Cumhurbaşkanı, Federal Meclisi (Federasyon Konseyi ve Duma), Rusya Federasyonu Hükümeti ve Rusya Federasyonu

mahkemeleri tarafından gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Alt Meclis (Duma) yerleşim esasına göre 4 yıl için seçilen 450 üyeden; Üst Meclis (Federal Kurul) ise 85¹ Cumhuriyet ve Bölgeden ikişer kişi olmak üzere 178 üyeden oluşmaktadır (Rusya Federasyonu Anayasası, 1993). Mevcut seçim sistemine göre 18 yaşından büyük herkesin seçme hakkı vardır.

Rusya Federasyonu'nda 85² idari birim bulunmaktadır. Bazı siyasi haklara sahip Cumhuriyetler (22 Adet), Mega Bölgeler (Kraylar 9 Adet), Vilayetler (Oblastlar-46 Adet), Federal statüde kentler (3 Adet), Özerk Bölge (1 Adet) ve Özerk yöreler (Okruglar 4 Adet) den oluşmaktadır (<http://russiaprofile.org>). İrili ufaklı bu yapıların her biri federe devletleri oluşturmaktadır. Federasyon içerisinde bu birimler eşit haklara sahiptirler. Cumhuriyet (devlet) kendi anayasasına ve yasama organına sahiptir. Kray, Oblast, federal manadaki şehir, otonom okrug ve otonom oblastlar kendi tüzüklerine ve yasama organına sahiptir (Karadağ, 2006: 34). Federal yapının 6 farklı tipte federe birime bölündüğü görülmektedir. Federasyon etnik ve bölgesel federalizmin her ikisinin bileşeninden oluşmuştur. Federasyonun statüsü Federal Anayasa, Cumhuriyetlerin Anayasaları ve diğer hukuki metinlerle belirlenmiştir (Salikov, 2010:1).

RF Anayasasınının 26. Maddesine göre; herkes kendi milli kökenini belirleme ve bildirme hakkına sahiptir. Hiç kimse kendi milli kökenini belirlemeye veya bildirmeye zorlanamaz. Herkes ana dilini kullanma, iletişim, eğitim, öğrenim ve yaratıcılık dilini serbestçe seçme hakkına sahiptir. 68. Maddede ise; Rusya Federasyonu genelinde devlet dilinin Rusça olduğu ancak Cumhuriyetlerin kendi devlet dillerini belirleyebilecekleri, belirlenen bu dillerin yerel yönetim organlarında, devlet kurumlarında Rusya Federasyonunun devlet dili ile bir arada kullanılabilmesi belirtilmiştir. Anayasada sadece cumhuriyetlere kendi anayasalarını yapma ve yerel organlarda kullanılacak ana dilini belirleme hakkı verilmiştir.

Rusya Federasyonu Anayasası, Rusya Federasyonu genelinde yüksek hukuki güce, doğrudan yürürlüğe sahiptir ve uygulanır. Rusya Federasyonunda uygulanan kanunlar ve diğer hukuk düzenlemeleri, Rusya Federasyonu Anayasasına aykırı olamaz (RF Anayasası, md.15).

¹ 2014 yılında Kırım'ın Rusya'ya bağlanmasıyla, Kırım'a Cumhuriyet; Sivastapol'e ise Federal Şehir statüsü tanınmış, 83 olan federe birim sayısı böylece 85' yükselmiştir (<http://eng.kremlin.ru>)

² Putin iktidara geldiğinde bu sayı 89 idi (Karadağ, 2006, 34).

Federal Devlet'in yetkileri Anayasa'nın 71. Maddesinde;

Rusya Federasyonu Anayasasının ve federal kanunların kabulü ve değiştirilmesi, kanunların uygulanması ve denetimi, Rusya Federasyonunun federal düzeninin sağlanması, insan ve vatandaş hak ve özgürlüklerinin düzenlenmesi ve korunması; Rusya Federasyonu'nda vatandaşlık; milli azınlıkların haklarının düzenlenmesi ve korunması, yasama, yürütme ve yargı hakimiyetinin federal organlardaki sisteminin belirlenmesi; federal devlet organlarının oluşturulması, federal devlet mülkiyeti ve onun yönetilmesi, Rusya Federasyonu'nun devlet yönetimiyle ilgili, iktisadi, ekolojik, sosyal, kültürel ve milli gelişim alanlarındaki federal politikanın ve federal programların temellerinin belirlenmesi, ortak pazarın hukuki temellerinin belirlenmesi; mali, döviz, kredi ve gümrük düzenlemesi, para dolaşımı, fiyat politikasının temelleri; federal bankalar dahil federal ekonomik hizmetler, federal bütçe; federal vergi ve resimler; federal bölgesel kalkınma fonları, federal enerji sistemleri, nükleer enerji, füzyonlanabilir maddeler, federal ulaşım, haberleşme ve iletişim; uzay faaliyetleri, Rusya Federasyonu'nun dış politikası ve uluslararası ilişkileri, Rusya Federasyonu'nun uluslararası antlaşmaları; savaş ve barış konuları, Rusya Federasyonu'nun dış ekonomik ilişkileri, savunma ve güvenlik; savunma sanayi; silah, mühimmat, askeri donanım ve diğer ekipmanların alım-satım şeklinin belirlenmesi, zehirli maddelerin, uyuşturucu maddelerin üretimi ve onların kullanım şekli, Rusya Federasyonunun devlet sınırlarının, kara sularının, hava sahasının, münhasır ekonomik bölgesinin ve kıta sahanlığının statüsünün belirlenmesi ve korunması, Mahkeme teşkilatı; savcılık; ceza, ceza usul ve ceza infaz mevzuatı; genel ve özel af; medeni usul, tahkim usulü mevzuatı; fikri mülkiyetle ilgili hukuk düzenlenmeleri olarak belirtilmiştir. Federal devletin yetkileri daha çok tüm ülkeyi ilgilendiren makro konular ile ilgilidir.

Federal ve Federe devletlerin ortak yetkileri Anayasa'nın 72. Maddesinde;

Cumhuriyetlerin anayasalarının ve kanunlarının; toprakların, vilayetlerin, federal şehirlerin, özerk vilayetin ve özerk alanların tüzüklerinin, kanunlarının ve diğer normatif hukuk düzenlemelerinin Rusya Federasyonu Anayasası ve federal kanunlara uygunluğunun

sağlanması, insan ve vatandaş hak ve özgürlüklerinin korunması; milli azınlıkların haklarının korunması; kanuniliğin, hukuk düzeninin ve kamu güvenliğinin sağlanması; sınır bölgeleri rejimi, toprak, toprağın altı, su ve diğer doğal kaynaklar üzerinde sahiplik, zilyetlik ve intifa konuları, Devlet mülkiyetinin sınırlarının belirlenmesi, doğal kaynakların işletilmesi; çevrenin muhafazası ve ekolojik güvenliğin sağlanması; özel korunması gereken doğal bölgeler; tarihi ve kültürel anıtların muhafazası, Eğitim, öğrenim, bilim, kültür, beden eğitimi ve spor ile ilgili genel konular, sağlık konularının koordine edilmesi; ailenin, anneliğin, babalığın ve çocukluğun korunması; sosyal güvenlik işlemleri, devlet hakimiyeti ve yerel yönetim organları sisteminin oluşturulmasının genel ilkelerinin belirlenmesi, Rusya Federasyonu unsurlarının uluslararası ve dış ekonomik ilişkilerinin koordine edilmesi ve Rusya Federasyonu'nun uluslararası antlaşmalarının yerine getirilmesi olarak belirtilmiştir.

Federal kanunlar, federal anayasal kanunlara aykırı olamaz. Rusya Federasyonu yetki alanı ve Rusya Federasyonu ile Rusya Federasyonu unsurlarının ortak yetki alanları dışındaki konularda; cumhuriyetler, topraklar, vilayetler, federal şehirler, özerk vilayet ve özerk alanlar, kanunların ve diğer normatif hukuk düzenlemelerinin kabulü dahil kendi hukuk tasarruflarını gerçekleştirirler. Rusya Federasyonu unsurlarının kanunları ve diğer normatif hukuk düzenlemeleri federal kanunlara aykırı olamaz. Rusya Federasyonu'nda çıkarılmış federal kanun ve diğer düzenlemeler arasında çelişki durumunda federal kanun uygulanır (RF Anayasası, md.76).

Federal Anayasanın 44. maddesinde "Rusya'nın her yerinde Federal Anayasa ve federal kanunların hükmü geçerlidir" ibaresi yer almasına karşın, bazı cumhuriyetlerin anayasaları kendi kanunlarını federal kanunların üstünde görmektedir. Bir başka örnek ise, federal kanunların federe birimlere uluslararası temasta bulunma hakkı vermezken, Dağıstan, Tuva ve Başkırdestan anayasalarının bu hakkı kendilerinde bulmalarındır (Kalkavan, 2004: 18). Bazı federe devletler bilinçli olarak federal anayasaya ve kanunlara aykırı yasal metinler hazırlayıp uygulamaya çalışmaktadırlar. Ruslar bu davranışı sergileyen federe devletlerin bazılarının ekonomik ayrıcalık elde etmek amacıyla bu yola başvurduklarını söylemektedirler.

1999 yılında Çeçenistan'a karşı başlatılan ikinci savaşta Vladimir Putin'in yıldızı parlamış ve Mart 2000' de federal merkez ile bölgeler arasındaki ilişkileri yeniden düzenlemek ve merkezîyetçiliği ön plana çıkarmak sözüyle Rusya Cumhurbaşkanlığı'na seçilmiştir (Kalkavan, 2004: 19). V.V. Putin ile birlikte federal sistemde köklü değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bu değişikliklerden en önemlisi Rusya Federasyonu topraklarının sekiz federal üst bölgeye bölünmesidir. Bu bölgelerin idarecileri doğrudan başkan tarafından atanmakta ve devlet başkanının yetkilerini kullanmaktadır. Bu önemli değişiklik ülkenin bütünlüğüne yönelik tehdit ve kaygılardan kaynaklanmıştır (Karadağ, 2006, 36). Bu durum özerk birimlerin kontrolünün etkinliğini artırmaya yaramış olup, yapısal olarak federasyonun yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Seiffert, 2004: 70). Federal birimlerin üzerinde doğrudan başkana bağlı birimlerin oluşturulması federe devletleri rahatsız etmektedir.

Cumhuriyetlerin statüsü Rusya Federasyonu Anayasası ve cumhuriyetlerin kendi anayasalarıyla belirlenmektedir. Vilayetlerin, federal şehirlerin, özerk vilayetlerin, özerk alanların statüsü ise, Rusya Federasyonu'nun yasama organı tarafından kabul edilmiş Tüzükle belirlenir. Özerk vilayetlerin ve özerk alanların yasama ve yürütme organlarının önerisi üzerine özerk vilayet ve özerk alan hakkında federal kanun kabul edilir (Rusya Federasyonu Anayasası, 1993, md. 66). Federe birimlerin her biri eşit kabul edilmesine karşın, cumhuriyetlere daha fazla özerklik verilmiştir. Rusya Federasyonu'nda tek tip federe devlet yapısı bulunmamaktadır. Eşitler içerisinde bile farklılıkların söz konusu olması rahatsızlık vermektedir. Putin'in ülkeyi 8 ayrı üst bölgeye ayırarak yöneticilerini merkezden atamasının altında yatan ana düşüncenin, federe birimlerin sayısının birleştirmeler yoluyla azaltılması olduğu Rus halkı arasında yaygın bir düşüncedir.

Federe birimler arasındaki eşitsizlik bütçe ilişkileri açısından da söz konusudur. Rus federe birimleri topladıkları vergilerin yaklaşık % 40'ını merkeze yollamaktadırlar. Merkez tarafından ise birimlere bütçe yardımı yapılmakta olup, bu yardımlardan cumhuriyetler diğer birimlere oranla daha fazla pay almaktadırlar. Cumhuriyetler merkezle olan ikili anlaşmaları sayesinde toplanan verginin oldukça az bir kısmını merkeze ödemektedirler. Örneğin, Tataristan % 14, Başkörtosdan % 26, Sverdlovsk Oblastı % 51 ödemektedir. Bu eşitsizlik durumundan özellikle merkezi

besleyen (donorist) birimler rahatsız olmaktadır ki bu birimler oblastlardan müteşekkildir (Karadağ, 2006:36).

Putin'in epeyce dağılmış olan Rus federal sistemini yeniden merkezde toplama çabaları, merkeziyetçi sistemi yeniden canlandırması anlamına gelmektedir. Yeni oluşturduğu bölgelerin çoğunun yönetimine eski generalleri atması ve siyasal partilerin sayılarını azaltmak için 1000 den daha az üyesi ve en az 45 federe birimde örgütü bulunmayan partilerin kapatılmasını öngören yasayı Duma'ya göndermesi bu yönde attığı adımlardan birkaçıdır (Kalkavan, 2004:19).

4. FEDERALİZMİN GENEL PRENSİPLERİ IŞIĞINDA RUS FEDERALİZMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünyada 24 devletin federasyon şeklinde yönetildiği göz önüne alınırsa bunların içinde en karmaşığı Rus Federalizmidir. 1990'larda siyasi dönüşüm geçiren ve demokratikleşen Rusya'nın totaliter bir devlet yapısından bir federasyona dönüşmesinin en önemli zorunluluğu, çözümlenmemiş "milliyetler meselesi" olmuştur (Erol, 2010: 4). SSCB'nin yıkılmasından sonra oluşan demokratik ortamda idari sistem hukuki açıdan olduğu gibi pratik açıdan da federal sisteme dönüşmek zorundaydı. Çünkü geniş topraklara ve çok milliyetli bir nüfusa sahip olunması bu durumu zorunlu kılıyordu (Karadağ, 2006: 32-33). Federal bir yapının beraberinde getirdiği pek çok zorluklar vardır. Bunlardan birincisi; federal birimlerin merkezi devlete bağlılığının devamını sağlamaktır. Çok ve farklı etnik yapıya sahip bir devlette, milli birliği sağlamak zordur. İnsanları etrafında toplayabileceğiniz milli bir ideolojinin olması gerekir. Ancak bu tarz ideolojiler bazı etnik yapıları, mesela Rusları merkeze çekerken, diğerlerini de itebilir. Bu açıdan, Rusya'nın en büyük problemlerinden biri komünizmin çöküşünden sonra milli ideolojinin yokluğudur. Ülkedeki her vatandaşı kapsayacak bir milli ideoloji eksikliği vardır. Bu ideoloji milliyetçilik olamaz. Çünkü Rusya'da nüfusun sadece % 83'u Rus'tur. 180'in üzerinde etnik yapı vardır. Din de Rusya için milli bir ideoloji olamaz. Ortodoksların yani sıra 20 milyon kadar Müslüman, çok sayıda Budist ve Şaman da yaşamaktadır. Bu bağlamda dine vurgu yapılmasının olumsuz sonuçlar doğurabileceği beklenmelidir (Mikail, 2007: 35).

Rusya Federasyonu Anayasası'nın 1. maddesinde; "Rusya, hükümet şekli cumhuriyet olan demokratik *federatif* hukuk devletidir" hükmü yer almaktadır. Anayasada federal yapı açıkça ifade edilmesine karşın, federalizmin genel ilkelerinden sapmalar göze çarpmaktadır. 85 farklı federe birimden³ (Ek'te zikredilmiştir) oluşan ülkede oldukça karışık, homojen olmayan bir federal yapı bulunmaktadır. Federe devletlerin Federal Devletle ilişkileri karşılıklı anlaşmalara dayanmakta, tüm birimlerin tek bir hukuki metne bağlı olmaması karışıklık yaratmaktadır. Bazı federe birimlerin yasal metinleri federal anayasa hükümleriyle çelişmektedir. Ayrıca vergi gelirlerinden federal devlete verilen oranlar da ikili anlaşmalarla belirlenmiştir ve federe birimler arasında ciddi oransal farklılıklar bulunmaktadır.

Federal devletin çift meclisli olması, federe devletler ile federal devlet arasında ortaya çıkabilecek uyuşmazlıkların çözümünün anayasa yargısına bırakılmış olması, federe devletlerin yasama ve yürütme organlarının bulunması, federe birimlerin sınırlı da olsa yargı yetkisine sahip olmaları, bölgesel dilin yerel organlarda kullanılma serbestisinin bulunması gibi hususlar ise federalizmin Rusya'da uygulama biçiminin federalizmin genel ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Rusya; etnik, dinsel ve kültürel çeşitlilik bakımından dünyanın en zengin ülkelerinden biridir. ABD ve Almanya gibi ülkelerde tek tip idari birimlerden oluşan simetrik federal yapı uygulanırken, Rusya'da çok daha karmaşık olan çok tipli asimetrik federal yapı egemendir (Atasoy, 2008: 2). Diğer Federatif yapılardan farklı olarak Rus Federal Sistemi anayasaların yanında tüzüklerle de düzenlenmiştir. Cumhuriyetler kendi anayasalarına sahip iken diğer birimler (Büyük Bölgeler, Küçük Bölgeler, Federal Şehirler, Özerk Bölgeler ve Özerk Alanlar) kendi tüzüklerine sahiptirler. Bölgesel anayasa ve tüzükler kendi bölgelerindeki en üst yasal metinlerdir. Bu metinler Federal Anayasaya uygun olmak zorundadırlar (Salikov, 2010: 5). Cumhuriyetler diğer idari birimlerden farklı olarak kendi anayasasını ve kendi resmi dilini belirleme özgürlüğüne sahiptirler (Kumuk, 2008: 2).

22 milli cumhuriyetten 19'unun anayasası (Kalmuk ve Karelya cumhuriyetleri hariç) Federal Anayasa ile çelişen maddeler içermektedir. Genel olarak anayasal uyuşmazlıklar şu şekilde özetlenebilir:

³ Bu birimlerin isimleri ve nüfusları ek'te belirtilmiştir.

Cumhuriyetlerin çoğunluğunun anayasaları (İnguş, Karelya ve Kalmuk cumhuriyetleri hariç), cumhuriyetlerin hukuki statülerini “egemen devlet” olarak tespit etmekte; anayasalarda cumhuriyetlerden bazıları milletlerarası hukukun birer ögesi ilan edilmekte; bazı cumhuriyetlerde (genel federal sistemin dışına çıkılarak) parasal sisteminin parametreleri belirlenmekte; bir dizi cumhuriyette Rusya Federasyonu vatandaşlığı dışında “cumhuriyet vatandaşlığı” konusu düzenlenmekte; cumhuriyetin diğer federe birimlerle ve hatta yabancı devletlerle olan sınırları belirlenmekte; bazı cumhuriyet anayasalarında cumhuriyet kanunlarının federal kanunlara üstünlüğü ilan edilmektedir (Demir, 2007: 13-14).

Rusya'nın 85 bölgesini daha az ama daha büyük üniteler haline dönüştürmek iyi bir fikirdi. Bölgelerin sayısı merkezden kontrol edilemeyecek kadar çok fazla ve bazıları kendilerine yetemeyecek kadar çok küçüktü (ortalama nüfusu 2 milyon'dan az). Rusya, Sovyet federalizmi üzerinde yükselen tam bir federal kagaşadır. Yeltsin ile önde gelen bölgelerin ve cumhuriyetlerin patronları arasında yapılan kritik pazarlıklar sonucu bu kargaşa federalizmi oluşturulmuştur. 22 etnik cumhuriyette, Yeltsin'in 1990'da Kazan'da yaptığı meşhur “yutabileceğimiz kadar çok egemenliğinizi alınız” beyanatını, bir egemenlik ilanı ve bölgesel etnik canlanma furyası takip etmiştir. Mart 1992 Federasyon Antlaşması bu kargaşayı düzene sokmada pek az yararlı olmuş, zira seviyelerde iktidar paylaşımının nasıl olacağını tarif etmemiştir. Aralık 1993 Anayasası bir çelişki oluşturmuş: Anayasa 1992 Federasyon Antlaşması unsurların varlığını tanıyor; ama aynı zamanda federal yasaların, egemen unsurların yasalarından daha üstün olduğunu söylüyordu. Anayasanın 5. maddesi bütün federal birimlerin eşit olduğunu söylüyor ama diğer taraftan 3. maddesi altı tip federal birim teşkil ediyordu; bunlar oblast, kray, cumhuriyet, otonom oblas, otonom okrug ve federal önemdeki kent idi. Daha sonra Şubat 1994'te Tataristan, federal hükümetle ilk ikili anlaşmayı imzalamış, diğer cumhuriyetler ve bölgeler 1999 sonuna kadar 46 adet böyle antlaşmalar imzalayarak Taaristan'ı takip etmişlerdir (Rutland, 2001: 182).

Rusya federal sistemi üzerinde araştırma yapanlar, genellikle Rusya'daki federalizmin ve bütçe federalizminin dengesiz olmasından bahseder. Burada kastedilen federasyon üyelerinin eşitsizliğidir. Direk merkez- bölge mali ilişkiler ile alakalı olarak genellikle bölgelerin bütçeye

aktardığı vergi oranlarının farklı olması kast edilir. Bu tür çarpıklığın iki önemli sebebi vardır: 1) federasyon üyelerinin ekonomik farklılığı; 2) bütçeler arası ilişkilerin merkezle bölgelerin pazarlığının sonucunda oluşması. Federal transferlerin miktarı konusuna gelince, bu miktarlar her bölgeye göre farklı olarak belirlenmiştir. Bazı bölgelerin daha fazla federal transfer almaları, çoğu zaman bütçe federalizminin bir dengesizliği olarak gösterilmektedir. Burada daha çok milli cumhuriyetler kastedilmektedir (Somuncuoğlu, 2001: 31, 33).

Federal Anayasa'ya karşı en bariz aykırılık Tataristan, Tuva ve Çeçenistan cumhuriyetlerinin anayasalarında görülmektedir. Tataristan Anayasası'nda "Tataristan hukuki statüsünü özgür olarak kendisi belirler" (m. 50), "Tataristan egemen bir devlettir ve milletlerarası hukukun bir ögesidir" (m. 61) ibareleri bulunmaktadır. Bu maddeler Federal Anayasa'nın 66/1 maddesine aykırıdır. Benzer bir durum Çeçenistan Anayasası'nın dibacesinde de söz konusudur. Zira, dibacede Çeçenistan'ın Rusya Federasyonu'nun bir birimi olduğuna dair hiç bir ifade yer almamasına karşın Çeçenistan'ın özgür bir devlet ve "dünya milletler topluluğu sisteminin eşit haklı bir ögesi" olduğu ilan edilmektedir. Fakat, Rus Anayasası'nın 65/1 maddesine göre Çeçenistan Rusya Federasyonu'nun 83 biriminden birisidir (Onay, 2007: 328). Bu aykırılıkları makalesinde etraflıca işleyen Seiffert, (2004, 26) şimdiki kadar Rusya'yı güvenilir biçimde bir arada tutan federal bir yapının bulunmadığını, Rusya Federasyonu'nun parçalanma tehdidinin devam etmekte olduğunu vurgulamaktadır.

Moskova, Tataristan ve diğer milli cumhuriyetlerle ikili anlaşmalar imzalamıştır. Böylece milli cumhuriyetler lehine federal sistemde bir çarpıklık doğmuştur. Bu durum hem Rus bilgelerini rahatsız ediyordu hem de Rusya'nın kurmaya çalıştığı dengeli federasyon modeline aykırıydı. Bu yüzden zamanla bu tür anlaşmalar "Rus bölgeleriyle" de yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu gelişme de başlangıçta oluşmaya başlanan federasyonun dengesizliğini ortadan kaldırmamıştır. Anlaşmaların sonucunda siyasi ve ekonomik olarak daha güçlü olan Tataristan, Başkurdistan ve Saha Cumhuriyetleri, diğer cumhuriyetlere ve bölgelere göre daha avantajlı birer anlaşma yapmıştır. Genel olarak ise, milli cumhuriyetler bölgelere göre birçok ayrıcalık elde etmiştir. Bu şekilde,

dillere düşen “dengesiz federasyon” modeli daha da resmileşmiştir (Somuncuoğlu, 2001: 24).

1990’lı yıllarda başlayan reformlar sadece ekonomide liberalleşmeye yönelik olmayıp, aynı zamanda aşırı merkezileşmiş üniter yapıdan aşırı yerleşmiş federal yapıya dönüşümde beraberinde getirmiştir. Putin ile birlikte Yeltsin dönemindeki yerleşme eğilimlerinin başarısız olduğu geniş bir kitle tarafından (politikacılar, bilim adamları vd.) kabul edilerek merkezleşme ön plana çıkarılmış ve desteklenmiştir (Zhuravskaya, 2010: 1). Rus federalizmi 2000’li yıllarla birlikte merkezleşmeye başlamıştır. Bölgesel elitler üzerinde kontrol sağlamanın ilk adımı 1999 Çeçen savaşı ile başlamıştır. Federal yapıların otonom yapıları kademeli olarak azaltılmış ve merkezden atanan valiler aracılığıyla yeni bir hiyerarşi oluşturulmuştur (Libman, 2009: 2).

Ülkenin 8 idari bölgeye (Bölgelerin isimleri ve nüfusları çalışma ekinde belirtilmiştir) ayrılarak bu bölgelerin federe yönetimlerin üzerinde yer alan merkezden atanan yöneticilerle denetlenmesi federalizmin genel ilkelerinden sapma olarak nitelendirilebilir. Bu durum federe devletler tarafından da şikayet konusu yapılmaktadır. Federe devletlerin nüfus, ekonomik gelişmişlik, coğrafi büyüklük vb. farklılıklarıyla homojen bir yapıya sahip olmamaları, her federe devletin farklı bir istekle federal yönetimin kapısını çalmasına neden olmaktadır. Bazıları bağımsızlık, bazıları ekonomik ayrıcalık, bazıları federalizmin doğasıyla bağdaşmayacak olan dış ülkelerle ilişki kurmak, bazıları zengin kaynaklarından federal devlete daha az pay vermek için federal organlardan istekte bulunmaktadır.

Rusya’nın federal yapısının Putin ile birlikte yeniden merkezileştiği eleştiri konusu edilmektedir. Ancak Rusya’nın toprak büyüklüğü, bazı federe birimlerin gerçekçi olmayan bağımsızlık istekleri gibi durumlar belki de federal devlet yöneticileri için merkezleşme eğilimlerini zorunlu kılmaktadır. Putin’ in “*Zayıf bir devlet yapısının, despotik bir iktidardan daha çok demokrasiye zararı olur*” sözü zayıf bir devlet yapısından ne denli korkulduğunun açık bir ifadesidir. Burada gerçekçi olmayan bağımsızlık isteklerinden kastımız coğrafi olarak hiçbir ülkeye sınırı olmayan ve nüfusunun yarıya yakını Rus olan Tataristan gibi federe birimlerin istekleridir.

Rusya'nın formal federal sisteminin kurulması 1990-1994 yılları arasındaki 4 yıllık dönemde şekillenmiştir. 1990 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanmış, 1992 yılında federal anlaşma imzalanmış ve nihayet 1993 yılında Anayasa yürürlüğe girmiştir. Rusya Federasyonu döneminde uygulanan federalizm, Yeltsin ve Putin dönemleri olmak üzere iki farklı uygulamaya sahne olmuştur. Yeltsin döneminde yerelleşme öne çıkarken Putin döneminde tam tersi olarak merkezileşme eğilimleri öne çıkmıştır. Rus Federalizmi 1990'dan 2000'e kadar yerelleşme, 2000'den günümüze kadar ise merkezileşme eğiliminde olmuştur (İlchenko, 2010: 1-2). Bir başka anlatımla Putin dönemindeki Rusya hükümetleri özgürlük, demokrasi ve etnos haklarından çok jeopolitik ve ulusal güvenlik konularına öncelik vermeyi tercih ederek ulusal bütünlüğü güçlendirmeye çalışmaktadırlar (Atasoy, 2008: 4).

Bugünkü haliyle Rusya Federasyonu'nun federal yapısı: hiyerarşiktir, asimetriktir, etnik temelli ve toprak temelli federe birimlerin karışımından oluşan, federe birimlerden bir kısmının diğer federe birimin içinde olduğu, hem "anlaşmalı" (Federal Anlaşma), hem de anayasalı federasyondur (Demir, 2006: 52). **Hiyerarşiktir**; çünkü merkezden atanan valilerin idare ettiği 8 adet üst federe birim vardır ve bu birimlerin karar ve işlemleri yerel federe birimlerin karar ve işlemlerinden üstün kabul edilmektedir. **Asimetriktir**; çünkü federe birimler arasında hem nüfus, hem ekonomik yapı, hem tabii olduğu yasal metinler (cumhuriyetler kendi anayasalarına sahip iken diğer birimler tüzük ve yönetmeliğe tabidirler) hem de federal devlet ile ilişkilerin niteliği farklıdır. Federe birimlerle federal devlet arasında farklı içerikli ikili anlaşmalar mevcuttur. Ayrıca bütçe ilişkileri açısından da farklılıklar mevcuttur. **Etnik ve toprak temelli bir federal yapı mevcuttur**; çünkü federe birimler hem etnik temele hem de belli bir toprak parçası üzerindeki yapılanmaya dayanır. Çoğu federe birimde titüler nüfusun adını taşıyan federe devlet içinde devlete adını veren nüfus % 50 nin altındadır. Ancak nüfus az olsa da yönetim kademeleri geleneksel olarak devlete adını veren etnik kökenlilerden oluşmaktadır. **Anlaşmalı** bir federal yapı mevcuttur. Federal devlet ile federe devlet arasındaki ilişkiler 1992 yılında yapılan Federal Anlaşma ve ikili anlaşmalara dayanmaktadır. Son olarak **anayasalı federasyondur**; çünkü 1993 Anayasası'nda açık biçimde Rusya'nın federal bir devlet olduğu vurgulanarak, federe birimler sayılmış, federal devlet ile federe birimler arasındaki ilişkiler

düzenlenmiştir. Tarihsel süreç içerisinde Rus Federalizminin gelişimine bakıldığında, ülkenin güçsüzleşmesinin sorumlusu olarak görülen federal yapı, güçlü bir devlet ideali için sürekli merkezileşme yoluna girilerek zayıflatılmıştır. Daha önceden de değinildiği gibi bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan en önemlisi *imparatorluk geleneği, tekrar süper güç olma isteği ve dağılma korkusudur*⁴.

5. SONUÇ

1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla süper güç olma özelliğini kaybeden Rusya, ekonomik bakımdan oldukça kötü bir durumda bulunmasına karşın, sahip olduğu doğal kaynakları sayesinde kısa zamanda hem ekonomisini düze çıkarmış hem de bölgede ve dünyada kaybettiği etkinliğini geri kazanma yoluna girmiştir. Petrol ve gaz gelirlerinin artması ile ekonomisinin güçlenmesi ve Putin'in "güçlü devlet" söyleminin halk nazarında kabul görerek benimsenmesi Rusya'yı eski siyasi gücünü ve prestijini geri kazanma noktasında umutlandırmıştır. Bu süreç içerisinde federal sisteminde de çeşitli değişiklikler yapılmış, yapılan bu değişiklikler bazı federe birimlerin hoşuna gitmese de kabullenilmek durumunda kalmıştır.

SSCB, 15 cumhuriyetten oluşan tek tip bir federal yapıya sahip iken, Rusya Federasyonu'nda 85 farklı idari birim yer almaktadır. Bunlar; bazı siyasi haklara sahip cumhuriyetler, mega bölgeler, vilayetler, federal statüde kentler, özerk bölge ve özerk yöreler' den oluşmaktadır. Rus federal anlaşması 1992 yılında imzalanmış ve 1993 yılında Anayasa yürürlüğe girmiştir. Rusya Federasyonu'nda uygulanan federalizmin, Yeltsin ve Putin dönemlerindeki uygulamaları farklılık göstermiştir. Yeltsin, yerelleşmeyi öne çıkarmış ve federe birimlere tanınan özerkliği artırmış, Putin ise tam tersine merkezileşme eğiliminde olmuş, devletin gücünün azalmasından federe birimleri sorumlu tutarak federe birimlerin üzerine yöneticileri merkezden atanan 8 adet valilik kurmuştur. Putin, federe birimlerin daha fazla özgürlük ve güvenlik taleplerini jeopolitik ve ulusal güvenlik gerekçesiyle geri çevirmiştir. Putin'in federal yapıyı

⁴ Tataristan ve Çeçenistan gibi bağımsızlık talebi bulunan federe birimler mevcuttur. Çalışmada açıklandığı üzere bazı federe birimler ise ekonomik ayrıcalıklar elde edebilmek amacıyla, bağımsızlık talep ederek blöf yapmaktadırlar.

merkezileştirme çabalarına güçlü bir muhalefet oluşmamıştır. Bunun en temel nedeni Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasındaki 10 yıllık dönemde yaşanan sosyal ve ekonomik krizlerdir. Bu kriz döneminde ciddi travmalar yaşayan Rus halkı, ekonomik ve sosyal yaşamın düzene girmeye başlamasıyla birlikte Putin'e ve politikalarına desteklerini artırarak devam ettirmişlerdir.

Bugünkü haliyle Rusya Federasyonu'nun federal yapısı; hiyerarşik, asimetrik, etnik temelli ve toprak temelli federe birimlerin karışımından oluşan, hem "anlaşmalı" (Federal Anlaşma), hem de anayasalı (1993 Anayasası) federasyondur. Siyasi, ekonomik ve coğrafi açıdan homojen olmayan bu karmaşık yapının sakıncalarını Putin, merkezileşme yoluna giderek ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Artan petrol fiyatlarına dayalı olarak ekonomik gelişim sürdüğü sürece, süper devlet vatandaşı olarak yaşamayı arzu eden, Rus halkının Putin'in politikalarına karşı gelmesi beklenmemelidir. Ancak; Rusya'nın Kırım'ı yapılan bir halk oylamasının meşruiyetine dayanarak topraklarına bağlayıp "federe cumhuriyet" statüsü vermesine bir tepki olarak ham petrolün varil fiyatı 2014'ün son aylarından itibaren kademeli olarak 110 dolardan 50 dolarların altına düşürülmüştür. Bu durumun uzun süre devam etmesi halinde Rus ekonomisinin ciddi yara alması kaçınılmazdır. Yanlış siyasi hamleler sonucu oluşan ekonomik krizin derinleşmesi ise Rusya'da siyasi yönden bazı krizleri tetikleyebilecektir. İşte böyle bir siyasi kriz durumunun tartışmasız en önemli sorunlarından birisi ise asimetrik federal yapı olacaktır. Yani bugünkü homojen olmayan federal yapının sorunsuz işliyor gözükmemesinin ülkedeki siyasi ve ekonomik istikrara bağımlı olduğu söylenebilir. Siyasi ve ekonomik istikrarın bozulması halinde ise federe birimlerden daha fazla muhalif seslerin yükselmesi beklenmelidir.

KAYNAKÇA

ALESKERLİ A. (2005). "Rusya Federasyonu Anayasası", www.anayasa.gen.tr/rusya.htm; Erişim Tarihi: (07.11.2010).

ATALAY, İ. (2001). Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası, İzmir: Meta Basımevi.

ATASOY, E. (2008). "Rusya Federasyonu Sınırları İçinde Yer Alan Özerk Cumhuriyetlerin Etnocoğrafya Işığında Değerlendirilmesi", *Turkishstudies*, s.83-124, Sayı:13.

ATASOY, E. (2011). *Demografi, Jeopolitik ve Etnoğrafya Işığında Rusya*, Bursa: MKM Yayıncılık.

BRAZELTON, H. (2004). "The Nature of Russian Federalism and the Impact of Nationalisms" <http://web.ceu.hu/nation/theses/brazelton0304>

ÇAM, E. (2000). *Çağdaş Devlet Sistemleri*, İstanbul: Der Yayınları.

ÇOMAK, İ. (2006). "Rusya, Putin ve Avrasyacılık" *Rusya Stratejik Araştırmaları - 1*, Ed. İhsan ÇOMAK, ss.89-100, İstanbul: Tasam Yayınları.

DEMİR, B. (2006). "Rusya Federasyonu Cumhuriyetlerindeki Siyasi, Ekonomik ve Etnik Yapının Federasyon Millî Güvenliği Üzerindeki Etkisi" *Rusya Stratejik Araştırmaları - 1*, Ed. İhsan ÇOMAK, ss.45-68, İstanbul: Tasam Yayınları.

Demografiçeskiy Ejegodnik Russii, (2010). s:25,46, Moskva: Federalnaya Slujba Gasudarstvennoy Statistiki (ROCCTAT).

EROL, H. (2010). "Soğuk Savaş Sonrası Rusya Federasyonu'nun Federatif Yapısı" <http://www.caspianweekly.org/turkce-makale/kafkaslar/2650-souk-sava-sonras-rusya-federasyonunun-federatif-yaps.html>.

GÖZÜBÜYÜK, A. Ş. (2004). *Anayasa Hukuku*, 13. Bası, Ankara: Turhan Kitabevi,

GÜMÜŞ, E. (2004). *Ülkeler Coğrafyası*, Ankara: Nobel Yayınları.

GÜNER, İ. ve ERTÜRK, M. (2006). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*, Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 775, 2. Basım.

GÜRKAN, Ü. (1964). "S.S.C.B. Siyasî Rejiminin Ana Hatları", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Yayın Tarihi:1964, Sayı:1, Cilt: 21, ss:155-198.

ILCHENKO, M. (2010). *Institutional Transformation of the Russian Federal System: Do Informal Rules Matter?*http://www.federalism.ch/files/FileDownload/918/Ilchenko_web.pdf Erişim Tarihi: 24.11.2010.

KALKAVAN, F. (2004). "Rusya Federasyonunda Federalizm ve Üнитарizm Tartışmaları" Değişen Dünyada Rusya ve Ukrayna, ss:3-22, Der: Erhan Büyükkakıncı, Ankara: Phoenix Yayınevi.

KARAAHMETLİ, M. (1976). Lenin'in Ulusal Sorun Teorisi ve Sovyet Rusya'daki Uygulaması, Ankara: Toplum Yayınları.

KARADAĞ, M. (2006). "Rus Federalizminin Tarihi Gelişimi ve Geleceği" Rusya Stratejik Araştırmaları - 1, Ed. İhsan ÇOMAK, ss.29-44, İstanbul: Tasam Yayınları.

KEMPTON, D. R. (2000). "Russian Federalism: Continuing Myth Or Political Salvation", http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3996/is_200104/ain_943252, Erişim Tarihi: (14.12.2012).

KIZILCIK, R. (2010). "Rusya Yönetim Sistemi", www.arem.gov.tr/proje/yonetim/dunyada_kamu_yonetimi/Rusya.

LİBMAN, A. (2009). "Russian Federalism and Post-Soviet Integration: Divergence of Development Paths" MPRA Paper, No. 12944.

MİKAİL, E. H. (2007). KGB Albaylığı'ndan Devlet Başkanlığı'na Putin Dönemi Rusya, İstanbul: IQ Yayınları.

Modern Büyük Atlas, (2004). İstanbul: Merkez Gazete Dergi Basım ve Yayın Aş.

NEZİHOĞLU, H. (2007), "Orta Asya Cumhuriyetlerinde Otoriterlik ve Tarihsel Kökenleri", Alato Academic Studies, Sayı 2 - Yıl 2007, ss.14-19 Kırgızistan/Bişkek.

ODYAKMAZ, Z. vd. (2008). Anayasa Hukuku- İdare Hukuku, İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

ONAY, Y. (2002), Rusya ve Değişim, Ankara: Nobel Yayınları.

ÖZTEKİN, A. (2003). Siyaset Bilimine Giriş, 4. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

PUSHKOV, A. (2001). "Rusya ve Yeni Dünya Düzeni", s: Kadim Komşumuz Yeni Rusya, Haz. Yılmaz Tezkan, Ülke Kitapları.

ROSKİN, M. G. (2009). Çağdaş Devlet Sistemleri: Siyaset, Coğrafya, Külür, Çev: Bahaeddin Seçilmişoğlu, Ankara: Adres Yayınları.

RUTLAND, P. (2001). "Putin'in İktidar Yolu", s:151-187, Kadim Komşumuz Yeni Rusya, Haz. Yılmaz Tezkan, Ülke Kitapları.

SALIKOV, M. (2010). "The Russian Federal System: Sub-National and Local Levels", <http://camlaw.rutgers.edu/statecon/subpapers/salikov.pdf>, Erişim Tarihi: 10.06. 2014.

SEİFFERT, W. (2004). Vladimir V. Putin, İstanbul: Gendaş Aş.

SOMUNCUOĞLU, A. (2001). "Rusya Federasyonu'nda Merkez-Bölge İlişkilerinin Ekonomik Boyutu, Avrasya Dosyası, Cil:6, Sayı:4.

SUKHOV, I. (2007). "Russian Federalism and Evolution of Self-Determination" http://eng.globalaffairs.ru/number/n_9125, Erişim Tarihi: 10.06. 2014.

TANILLI, S. (2007). Devlet ve Demokrasi, İstanbul: Adam Yayınları, 4. Baskı.

TEZİÇ, E. (2003). Anayasa Hukuku, İstanbul: Beta Basım Yayım, 8. Basım.

YILMAZ, H. (2006). Rusya'da Devlet Merkezli Sistem ve Bürokrasi, İstanbul: Versus Kitap.

ZHURAVSKAYA, E. (2010). "Federalism in Russia", http://www.cefir.ru/ezhuravskaya/research/federalism_Russia.pdf, Erişim Tarihi: 16.04. 2014.

http://www.turkey.mid.ru/hakk_t02.html, Erişim Tarihi: 16.04.2014

http://russiaprofile.org/bg_places/31974.html, Erişim Tarihi: 15.03.2014.

RUS TİPİ FEDERALİZM

EK: FEDERE BİRİMLERİN BAĞLI OLDUĞU BÖLGELER VE NÜFUSLARI

2011 YILI FEDERAL BÖLGELERİN KIR VE KENT NÜFUSLARI

BÖLGE	NÜFUS	KENT NÜF.	KÖY NÜF.
Rusya Federasyonu	142.938.285	105.354.439	37.583.846
Merkez Federal Bölgesi	38455789	31281355	7174434
Belgorod bölgesi	1532205	1012182	520023
Bryansk bölgesi	1280493	884702	395791
Vladimir bölgesi	1446920	1123055	323865
Voronej bölgesi	2339549	1508333	831216
İvanov bölgesi	1065065	862181	202884
Kalujskaya bölgesi	1012384	765132	247252
Kostroma bölgesi	668803	466765	202038
Kursk bölgesi	1128329	733917	394412
Lipetsk bölgesi	1174093	747144	426949
Moskova bölgesi	7081689	5671934	1409755
Orlov bölgesi	788698	516823	271875
Ryazansk bölgesi	1156413	819807	336606
Smolensk bölgesi	987757	717339	270418
Tambov bölgesi	1094955	642178	452777
Tver bölgesi	1356663	1013245	343418
Tula bölgesi	1557711	1239910	317801
Yroslovl bölgesi	1273965	1046611	227354
Moskova şehri	11510097	11510097	-
Kuzey-Batı Federal Bölgesi	13599613	11351384	2248229
Kareliya Cumhuriyeti	646084	504400	141684
Komi Cumhuriyeti	904069	695665	208404
Arhangelsk bölgesi	1230543	929963	300580
Dahil : Nenetsk otonom bölgesi	42608	28598	14010
Volgorod bölgesi	1203673	849947	353726
Kaliningrad bölgesi	941079	728337	212742
Leningrad bölgesi	1714974	1129661	585313
Murmansk bölgesi	798238	740955	57283
Novgorod bölgesi	635791	449260	186531
Pskov bölgesi	675984	474018	201966
St.-Peterburg şehri	4849178	4849178	-
Güney Federal Bölgesi	13858263	8651546	5206717
Adıgey Cumhuriyeti	440340	224704	215636
Krasnodar bölgesi	5219356	2760598	2458758
Volgorod bölgesi	2614659	1985658	629001
Rostov bölgesi	4283944	2879135	1404809
Kuzey-Kafkasya Federal bölgesi	9473138	4669067	4804071
Dagestan Cumhuriyeti	2968874	1344827	1624047
İnguşetiya Cumhuriyeti	409468	168748	240720
Kabardin- Balkar Cumhuriyeti	859116	467949	391167
Karacay-Çerkes Cumhuriyeti	478574	202737	275837
Kuzey Osetiya-Alaniya Cumhuriyeti	712672	454190	258482
Çeçen Cumhuriyeti	1260242	440578	819664
Stavropol Bölgesi	2784192	1590038	1194154
Volga Federal Bölgesi	29922990	21189836	8733154
Başkortostan Cumhuriyeti	4070296	2460804	1609492
Mariy-El Cumhuriyeti	697056	439769	257287
Mordova Cumhuriyeti	836970	505065	331905

Osman AĞIR

Tataristan Cumhuriyeti	3785470	2852110	933360
Udmurt Cumhuriyeti	1523245	1050711	472534
Çuvaş Cumhuriyeti	1251906	735280	516626
Perm Bölgesi	2637570	1977093	660477
Kirov bölgesi	1343851	994439	349412
Nijniy Novgorod bölgesi	3317231	2616947	700284
Orenburg bölgesi	2033452	1213045	820407
Penza bölgesi	1388547	930919	457628
Samara bölgesi	3217361	2581172	636189
Saratov bölgesi	2525299	1881676	643623
Ulyanovsk bölgesi	1294736	950806	343930
Ural Federal Bölgesi	12076505	9650673	2425832
Kurgansk bölgesi	912356	549110	363246
Sverdlovsk bölgesi	4297536	3603553	693983
Tyumen bölgesi :	3388025	2645802	742223
Dahil : Hanti-Mansisk Otonom bölgesi -Yugra	1527341	1396342	130999
Dahil : Yamal-Nenetskiy Otonom bölgesi	523719	443911	79808
Çelyabinsk bölgesi	3478588	2852208	626380
Sibir Federal Bölgesi	19252711	13850921	5401790
Altay Cumhuriyeti	205641	56707	148934
Buryatiya Cumhuriyeti	971720	566516	405204
Tıva Cumhuriyeti	306688	162622	144066
Hakasya Cumhuriyeti	532133	360385	171748
Altay Bölgesi	2421883	1323228	1098655
Baykal bölgesi	1106977	728706	378271
Kranoyarsk bölgesi	2827815	2156615	671200
İrkutsk bölgesi	2429757	1933380	496377
Kemerovo bölgesi	2765409	2360597	404812
Novosibirsk bölgesi	2662395	2056130	606265
Omsk bölgesi	1978309	1413749	564560
Tomsk bölgesi	1043984	732286	311698
Uzak Doğu Federal Bölgesi	6299276	4709657	1589619
Saha (Yakut) bölgesi	958230	614392	343838
Kamçatsk bölgesi	321678	248417	73261
Primorsk bölgesi	1959394	1490845	468549
Habarovsk bölgesi	1345713	1101103	244610
Amursk bölgesi	830232	554482	275750
Magadansk bölgesi	157561	150258	7303
Sahalin bölgesi	498930	397658	101272
Yahudi Otonom Bölgesi	176785	119614	57171
Çukotka Otonom bölgesi	50753	32888	17865

Kaynak: Moskova Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği (2011)

**SAVAŞLARLA GEÇEN BİR ÖMÜR;
SARIKAMIŞ GAZİSİ ALBAY AHMET MİTHAT (ALAYBEYİ)***

Serdar SARISIR**

ÖZET

Ahmet Mithat, 1 Temmuz 1884 yılında Erzincan'ın Vavgirt beldesinde dünyaya gelmiştir. Babasının adı Zekeriya annesinin ise, Mahinur hanımdır. Ahmet Mithat, 14 Ocak 1904 yılında Harbiye'ye başlamış ve 26 Eylül 1906 yılında Piyade Teğmen olarak mezun olmuştur. Ahmet Mithat'ın sonraki yılları cepheden cepheye koştuğu ve ömrünün büyük bir bölümünü bizzat savaşarak geçirdiği günler olacaktır. Barış Antlaşması'nın imzalanmasından sonra İstanbul'a Kuleli Askeri Lisesi'ne tayin olunacaktır. Ahmet Mithat Bey, Kuleli Askeri Lisesi'nden başka, Askeri Okullarda öğretmenlik ve Türk Silahlı Kuvvetleri'nin çeşitli birliklerinde komutanlık görevlerinde bulunmuştur. Montrö Sözleşmesi ile Çanakkale'ye giren ilk alayımızın komutanlığını da yapmıştır. Soyadı Kanunu'yla birlikte Alaybeyi soyadını alan Ahmet Mithat Bey, Albay rütbesinden malûl gazi olarak, 5 Eylül 1936 tarihinde emekli olmuş ve İstanbul'a yerleşmiştir. Ahmet Mithat Bey'in, Asiye hanımla olan evliliğinden yedi çocuğu olmuştur. Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadeleye katılan, Harp Madalyası, Gümüş Liyakat Madalyası, 4. ve 5. rütbeden Mecidî Nişanları ile Kırmızı Şeritli İstiklâl Madalyası sahibi olan Ahmet Mithat Alaybeyi, 20 Şubat 1962 günü İstanbul'da vefat etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sarıkamış Gazisi, Ahmet Mithat Alaybeyi, Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı, Milli Mücadele.

* Özel arşivinde yer alan dedesi ile ilgili belgeleri bize verme nezaketi gösteren Ahmet Mithat Efendi'nin torunu emekli Büyükelçi Önder Alaybeyi'ne ve belgeleri okuyan Araş. Gör. Ertan Ünlü'ye çok teşekkür ederim. Bundan böyle, Önder Alaybeyi'nin Özel Arşivi'nde yer alan Ahmet Mithat Bey'le ilgili belgelere atıf yapılırken, **Önder Alaybeyi Özel Arşivi** ifadesi kullanılacaktır.

** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü, ssarisir@ankara.edu.tr

A LIFETIME ELAPSED WITH WARS: SARIKAMIŞ WAR VETERAN COLONEL AHMET MİTHAT (ALAYBEYİ)

ABSTRACT

Ahmet Mithat was born in 1 July 1884, in Erzincan's Vavgirt municipality. His father's name was Zekeriya, and his mother's name was Mahinur. Ahmet Mithat started to Turkish Military Academy on 14 January 1904 and graduated from there on 26 September 1906 as an Infantry Lieutenant. The upcoming years of Ahmet Mithat's life would be full of wars and he fought in many battlefronts directly. After the signing of the Peace Treaty, he was assigned to the İstanbul Kuleli Military High School. Apart from Kuleli Military High School, Ahmet Mithat worked as a teacher in different military high schools and as a commander in various troops of the Turkish Armed Forces. He was also the commander of the regiment that enters Çanakkale after the signing of the Montro Treaty. Ahmet Mithat, took the Alaybeyi surname after the Surname Law and on 5 September 1936 retired as a disabled war veteran, with Colonel degree. He had seven children through his marriage with Mrs. Asiye Alaybeyi. Ahmet Mithat Alaybeyi, who had fought in Tripoli War, Balkan Wars, First World War and National Struggle, and hold War Medal, Silver Legion of Merit, 4th and 5th Level Supreme Badges and Red Strip Independence Medal, was died on 20 February 1962, in İstanbul.

Key words: Sarıkamış War Veteran, Gazi, Ahmet Mithat Alaybeyi, Tripoli War, Balkan Wars, First World War, National Struggle

Ahmet Mithat, 1 Temmuz 1884 yılında Erzincan'ın Vavgirt¹ beldesinde -yörede Alaybeyzade Oğulları olarak bilinen bir ailenin ferdi olarak- dünyaya gelmiştir. Babasının adı Zekeriya annesinin ise, Mahinur hanımdır². Ahmet Mithat, 14 Ocak 1904 yılında Harbiye'ye başlamış ve 26 Eylül 1906 yılında Piyade Teğmen olarak, 322-113 sicil numarasıyla, okuldan mezun olmuştur. Kendi hâl-tercümesinde yer alan beyanlarından anlaşıldığı üzere, bundan sonraki yılları Ahmet Mithat'ın cepheden cepheye koştuğu ve ömrünün büyük bir bölümünü bizzat savaşarak geçirdiği günler olacaktır.

¹ Bugün Erzincan merkeze bağlı Işıkpınar köyü.

² **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Ankara, Çankaya Nüfus Müdürlüğü, Nüfus Kayıt Örneği, 21.04.2014; Zekeriya Bey ve Mahinur Hanımın bir erkek çocukları daha olmuştur. Ahmet Mithat Beyin kardeşinin ismi Talat'tır. Soyadı Kanunu'yla Çingilli soyadını alacaktır. Talat Çingilli'da İstiklal Madalyası sahibi bir Albaydır. Önder Alaybeyi ile yapılan özel mülakat.

Ahmet Mithat, Harbiye'den mezun olduktan sonra, Teğmen rütbesiyle Erzurum'da bulunan 4. Ordu 75. Alay emrine tayin edilmiştir. Daha sonra sırasıyla, 23 Mart 1907 yılında 50. Alay 1. Redif Taburu 4. Bölüğe, sonra da 3 Mayıs 1907 yılında 75. Alay 2. Tabur 3. Bölük Takım subayı olarak tayin edilmiştir. Burada Erzincan'ın Kesmekür, Zahke, Azvan müfrezelerinde Dersim bölgesindeki olayları kontrol altına almak üzere görevlendirilmiştir. 1908'de Mehmet Paşa kumandasında yedi tabur askerle Dersim Harekâtı'na, 1909 başlarında Müşir İbrahim Paşa kumandasında Erzurum Harekâtı'na sonra da Erzurum'dan Erzincan'a dönüşte yine aynı paşa kumandasında 2. Dersim Harekâtı'na katılmıştır.

Sonraki süreçte, İstanbul'da açılan Maltepe Endaht Mektebi'ne tayin olunan Ahmet Mithat Bey, buradaki eğitiminin sona ermesi üzerine, ordu merkezine dönmüş ve Aralık 1910 tarihinde 75. Alay 2. Tabur 3. Bölük ile birlikte Yemen'e hareket etmiştir. 14 Mart 1911'de Hadide'ye ulaşmış, Beyt-i Şaban'dan itibaren Sana'ya kadar olan çarpışmalara katılmıştır. Bu arada Yemen'de bulunan 75. Alay 88. Alay ismini alacaktır.

27 Nisan 1911 tarihinde Üsteğmenliğe³ yükselen ve 88. Alay 2. Tabur 3. Bölük'te görev yapmaya devam eden Ahmet Mithat Bey, Sana'ya dâhil olarak Umran Harekâtı sonrası, 16 Eylül 1912'de Binbaşı Musa Kamil Bey kumandasında İmam Yahya takibine verilmiş, Sana Harekâtı'nda Seyyid İdris öncülerinden Abdülkadir Arar ile birleşerek, Medinetü'l-Sakit, Holan, Beni Necr, Bilad-ı Seman, Beni Merdan mıntıklarında Ekim 1913'e kadar süren çarpışmalara katılmıştır. Aralık 1913'e gelindiğinde ise, Çanakale'de mensubu bulunduğu kolordu'ya dönecektir.

1914 yılının başlarında ise, söz konusu kolordu, Sivas'a hareket edecektir. Seferberlik ilanından dolayı bölüğünün yüzbaşı açığa çıkarıldığından, bölüğün kumandası Ahmet Mithat Bey'e verilecektir. Ahmet Mithat Bey, seferberliği tamamlayarak alayıyla Sivas'tan hareket edecek, (12 Eylül 1914) Suşehri, Şebinkarahisar, Kulak Kaya, Alucra, Bayburt, Erzurum, Hasankale, Köprüköy, Çakman-ı Ulya'da ordunun savaşa hazır hale getirilmesi çalışmalarında yer alacaktır. Ahmet Mithat Bey, 15 Aralık 1914'de Tümen ile Çakman-ı Ulya'dan hareketle Hasankale, Çökendi, Nehhac, Ahisor yoluyla 22 Aralık 1914'de Kal'a Boğazı'nda Ruslarla yapılan ilk çarpışmalara katılacaktır. 23 Aralık 1914'de Oltu alınacak, 23-24 Aralık gecesi Tuzla muharebesini bölüğüyle gerçekleştirecektir. 24-25 Aralık'ta

³ Hâl-tercümesinde, Üsteğmenliğe terfisi için 27 Eylül 1911 tarihi verilmekte ise de, biz Milli Savunma Bakanlığı'nın, Ahmet Mithat Bey için düzenlemiş olduğu Askeri Safahat Belgesi'nde yer alan terfi tarihini esas almış bulunuyoruz. **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Milli Savunma Bakanlığı, Askeri Safahat Belgesi, 09.05.2013, s. 1.

Harap Kale çarpışmasından sonra, Allahuekber Dağları'nda Tümenin büyük bir kısmı soğuktan donarak mahvololan Ahmet Mithat Bey, bir avuç kuvvetle Kara Hamza ve Pozat çarpışmalarında yer alacak, sonra Sarıkamış'a taarruz edecek, 30-31 Aralık 1914 gecesi bacağından vurularak yaralanacaktır. Erzurum'da kadınlar Hilal-i Ahmer Hastanesi'ne kaldırılan Ahmet Mithat Bey, tedavisi tamamlandıktan sonra bölüğüne dönecektir. Bu sırada 8 Ocak 1915 tarihinde söz konusu başarılarından dolayı Yüzbaşılığa erken terfi ettirilecektir⁴.

17 Haziran 1915 tarihinde 88. Alay 2. Tabur kumandanı olan Ahmet Mithat, Sivridere, Kefik Cephesi'nde dört ay değişiklik olmaksızın taburuyla ileri karakolda kalmış, bu müddet zarfında Rusların tüm hücum ve baskınlarını başarıyla göğüslemiş, taburunun tahkimat ve bölgedeki zirai ürünlerden istifade etme konusunda göstermiş olduğu başarıdan dolayı ordu emriyle taburunun karargâh mahalli kendisine izafeten Mithat Efendi Mezrası olarak adlandırılmıştır.

9-10 Ocak 1916'da Rus Ordusu'nun cephemize genel taarruzunda Gülübağdad mıntıkasında, 3 Numaralı Kırmızıtepe'nin Ruslardan geri alınması sırasındaki çarpışmalarda görevini başarıyla yerine getirmiştir. Ordunun geri çekilmesi üzerine mevziini tahliye ederek Dimdad muharebeleriyle, Karaköy'ün garbında Dumlu Dağları'ndaki çarpışmalarda yer almıştır. Tafta Tabyası, Kızılvanik çarpışmalarından sonra Erzurum'un sükutunu ve Aşkale, Kağdarıcılarda, Karahasan Gediği ve Dimdad muharebelerini müteakip yöre Ruslar tarafından işgal edilmiş, bir süre sonra 13-14 Nisan 1916 gecesi, Altıntaş mıntıkasında Karasu Vadisi'nde Savsat mevkiinde 50 mevcutlu bir bölükle Rusların 600 mevcutlu piyade ve takriben 150 kadar süvarisine karşı büyük bir mücadelenin içinde yer alarak, Rus askerlerine büyük kayıplar verdirilmiş ve geri çekilmeleri sağlanmıştır. Buradaki başarılarından dolayı Ahmet Mithat Bey Beşinci rütbeden Mecidî Nişanı ile taltif edilecektir.

Alayın Birinci Tabur Kumandanlığı'na tayin olunan Ahmet Mithat Bey, Altıntaş mıntıkasında, Dumanoğlu sırtlarında 16 Nisan 1916'da başlayan ve 5 Mayıs 1916'a ya kadar devam eden Rus taarruzlarına geçit vermeyen askerlerimiz arasında yerini alacak; 20 Mayıs 1916'da Nacaklı Dağı'na hareketle, Dincik ile Çamağıl Vadisi'ni birbirinden ayıran Çengel Dağı'nda bulunan sırtlarda 6 Temmuz 1916'ya kadar Ruslar ile yapılan

⁴ Hal-tercümesinde, Yüzbaşılığa terfisi için 4 Ocak 1915 tarihi verilmekte ise de, biz Milli Savunma Bakanlığı'nın, Ahmet Mithat için düzenlemiş olduğu Askeri Safahat Belgesi'nde yer alan terfi tarihini esas almış bulunuyoruz. **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Milli Savunma Bakanlığı, Askeri Safahat Belgesi, 09.05.2013, s. 1.

mevzii muharebelerine katılacaktır. Sonradan Rusların genel taarruzuyla Karasu mıntıkasında açılan gedik dolayısıyla Kop Cephesi yavaş yavaş geri çekilmeye başlamış, 18 ay sürecek olan mevzi muharebeleriyle düşman durdurulmaya çalışılmıştır.

Bu süreçte Ahmet Mithat Bey, 90 Alay 2 Tabur Kumandanlığı'na tayin edilmiştir. Rusların Karadağ Cephesi'ne saldırıları sırasında Tümen Kumandanı Miralay Bahaeddin Bey şehid ve Alayın Üçüncü Tabur Kumandanı Yüzbaşı Nafiz beyle beraber birkaç subay ve 150'den fazla şehid verilerek eski mevzilere geri çekilmek durumunda kalınmıştır. Bu olaydan sonra 11. Tümen emrine verilen Ahmet Mithat Bey, beş gün gündüz ve iki gece yürüyüş ile 20-21 Kasım 1916'da, Kabak Tepeler ve Kuzugöl muharebesine katılmış; Haşid Deresi'ne komutasındaki taburdan seçme 40 kişilik müfrezesiyle başarılı bir baskından sonra tekrar Refahiye'ye dönmüştür.

1 Aralık 1917 Rus Ordusu'nun çekilmesiyle sene sonunda ileri hareket başladığında, 4 Mart 1918'de 10 Tümen 32. Kafkas Alayı 95. Kafkas Tabur kumandanlığına tayin olunan Ahmet Mithat Bey, Kelkit, Gümüşhane, Trabzon, Rize, Hopa yoluyla Batum 37. Tümen tarafından ve Çürüksu'nun 88. Alay tarafından ele geçirilmesinden sonra taburuyla Gürcistan'ın Uzurketi köyünün ele geçirilmekle görevlendirilmiştir.

Ahmet Mithat Bey, emrindeki kuvvetlerle birlikte 21 Nisan 1918'de Cehapçılar Tepesi'ne hücum etmiş, 21-22 Nisan gecesi ilerleme kaydetmiş ve 23 Nisan 1918'de köyü ele geçirmiştir. Böylelikle daha önce Gürcülerin kazandıkları başarının karşılığı verilmiş uzun süreden beri mukadderatı tayin edilemeyen Batum'un bizde kalması şartıyla Gürcülerle barış yapılmıştır. 4 Haziran 1918'de, 92 hududuna, Alambar cihetlerine çekilmiştir.

Ahmet Mithat Bey, Temmuz'da Taburuyla birlikte Çürüksu'dan Tiflis-Gümrü yoluyla Çolga'ya hareket etmiştir. Burada bir hafta kadar kaldıktan sonra Sina Cephesi'nin sükûtu dolayısıyla Tümenin iki alayı Batum'dan Edirne ve Meriç hududuna hareket etmiş kendisinin bulunduğu kısmı ise, Batum'un tahliye ederek Rize yoluyla Trabzon'a gelmiştir. Daha sonra Ahmet Mithat Bey, 1919 Nisan'ında Alayı ile birlikte Zonguldak'a gelmiş savaşın sona ermesi ve Mütareke dolayısıyla yerine Binbaşı Sadık Efendi isminde birisinin gönderilmesi üzerine Taburu ona teslim ederek, İstanbul'a 10. Tümen emrine gitmiştir. İstanbul'da bulunduğu sırada Kaymakam Fettah Bey'in suçlamaları ile açığa alınan, Ahmet Mithat Bey, Milli Mücadeleye katılmak üzere İstanbul'dan ayrılarak, 22 Aralık 1920'de

Trabzon'a gelecektir⁵. Torunu Önder Beyin ifadesi ile dedesinin Anadolu'ya geçişinde Trabzon'u tercih etmiş olmasının nedeni, daha önce Karadeniz bölgesinde görev yaptığı esnada Asiye hanımla evlenmesi ve ailesinin burada ikamet ediyor olmasıdır⁶.

Ahmet Mithat Bey, 1921 Mart'ında ikinci defa Batum'u ele geçirmek üzere Trabzon'dan hareket eden 7. Alay Kumandanı Binbaşı Ali Rıza Bey'in emrine verilerek, Çürüksu taraflarında Kuva-yı Milliye teşkilatında görevli olarak, Batum'a hareket etmiş ve buradaki mücadelelere katılmıştır. Daha sonra, 3 Mart 1921'de Trabzon'da teşekkül eden On Üçüncü Tümen Hücum Taburuna tayin edilen Ahmet Mithat Bey, Eylül'de söz konusu taburla Santa Rum takibatında görevlendirilmiş ve buradaki başarılarından dolayı, Harp ve Gümüş Liyakat Madalyası ile dördüncü rütbeden Mecidî Nişanıyla ödüllendirilmiştir⁷. Başarılarından dolayı madalyalar verilen Ahmet Mithat Bey'in Binbaşılığa terfisi de ilginçtir. Zira TBMM tarafından alınan bir kararla 15 Ekim 1921'de Binbaşılığa terfi ettirilecektir⁸.

Ahmet Mithat'ın yeni görev yeri ise, Rize olacaktır. 1922 yılı Nisan ve Mayıs'ında ikinci kez Santa Harekâtı'nda görevlendirilmiştir. Haziran başlarında taburuyla Trabzon'a gelen ve 10 Temmuz 1922'de buradan Samsun'a hareket eden Ahmet Mithat Bey, Samsun bölgesinde Kocadağ bölgesinde Pontusçularla meşgul olacaktır. 4 Ağustos 7 Aralık tarihleri arasında Ladik bölgesinde eşkiya ile 13 Aralık'tan 3 Mayıs kadar Çarşamba civarında Rum ve Ermeni çeteleriyle işbirliği yapan Çerkes Hasan Çavuş çetesi ile mücadele edecektir. Bölgedeki başarılı faaliyetlerinden dolayı başta Çarşamba Kaymakamı ve Belediye Başkanı olmak üzere yörenin ileri gelenleri tarafından da takdir belgesiyle taltif edilecektir. 3 Mayıs 1923'de Çarşamba'dan çıkarak, 7 Mayıs'ta alayıyla Samsun'dan Sivas yoluyla Maraş'a hareket eden ve 14 Haziran 1923'de Maraş'a ulaşan Ahmet Mithat, buradan ayrılarak 25 Temmuz'da Misis'e ulaşacaktır. Bu sırada Barış Antlaşması'nın imzalanması nedeniyle alayı lağvedilecek ve İstanbul'a Kuleli Askeri Lisesi'ne tayin olunacaktır⁹. Ahmet Mithat Bey, Kuleli Askeri Lisesi'nden başka, Askeri Okullarda öğretmenlik ve Türk Silahlı

⁵ **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Binbaşı Ahmet Mithat Efendi'nin Tercüme-i Hali 113-322.

⁶ Önder Alaybeyi ile yapılan özel mülakat.

⁷ **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Binbaşı Ahmet Mithat Efendi'nin Tercüme-i Hali 113-322.

⁸ **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Ahmet Mithat Bey'in TBMM tarafından Binbaşılığa terfi ettirilmesi, bkz. Ek: 3.

⁹ **Önder Alaybeyi Özel Arşivi** Binbaşı Ahmet Mithat Efendi'nin Tercüme-i Hali 113-322; Ahmet Mithat Bey'e Verilen Takdir Belgesi

Kuvvetleri'nin çeşitli birliklerinde komutanlık görevlerinde bulunmuştur. Montrö Sözleşmesi ile Çanakkale'ye giren ilk alayımızın komutanlığını da yapmıştır. Soyadı Kanunu'yla birlikte Alaybeyi soyadını alan Ahmet Mithat Bey, Albay rütbesinden malûl gazi olarak, 5 Eylül 1936 tarihinde emekli olmuş ve İstanbul'a yerleşmiştir¹⁰.

Kuleli Askeri Lisesi'nde görev yaptığı günlerde *Piyade Talimnameleri Dersleri ve Programı* adında bir kitap hazırlayarak, üstlerinin takdirini kazandığını bildiğimiz¹¹ Ahmet Mithat Bey'in, Asiye hanımla olan evliliğinden 7 çocuğu olmuştur¹². Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadeleye katılan, Harp Madalyası, Gümüş Liyakat Madalyası, 4. ve 5. rütbeden Mecidî Nişanları ile Kırmızı Şeritli İstiklâl Madalyası sahibi olan¹³ Ahmet Mithat Alaybeyi, 20 Şubat 1962 günü İstanbul'da vefat etmiştir. Ahmet Mithat Bey, İmparatorluk coğrafyasının farklı bölgelerinde, uzak memleket topraklarını korumak için savaşan, Anadolu'nun işgal edilmesini engellemek için canla başla çabalayan ve bir varlık yokluk mücadelesine, Milli Mücadele'ye omuz verip Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna katkı sağlayan, kuşağının diğer üyeleri gibi ömrünün çoğunu savaşarak geçirmiş, hatırlanması gereken binlerce mütevazı insandan biridir.

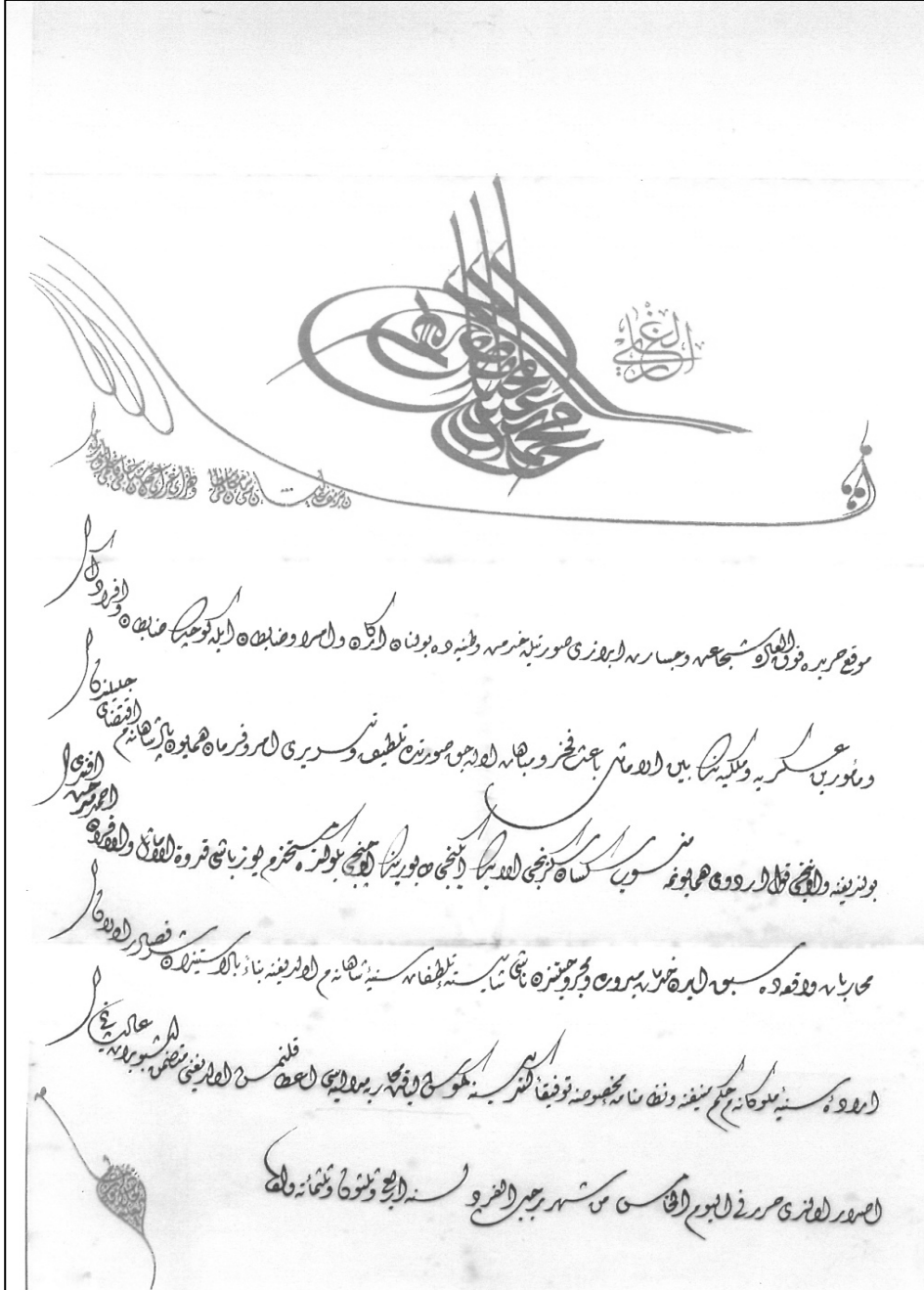
¹⁰ Ahmet Mithat Bey'in, Türk Silahlı Kuvvetleri'nde bulunmuş olduğu diğer görevler sırasıyla şöyledir; 22 Eylül 1923, Ermenek Askerlik Şubesi Başkanlığı, 7 Kasım 1923, Kuleli Askeri Lisesi, 5 Şubat 1925, 4. Alay 3. Tabur Kumandanlığı, 10 Haziran 1925, 4. Alay, 3. Tabur Kumandanlığı, 1 Mart 1926, 5. Alay, 3. Tabur, 13 Eylül 1928, Mekteb-i Harbiye İhtiyat Zabitan Muallimliği, 7 Eylül 1929 Halıçioğlu Lisesi Askeri Hazırlık Dersi Muallimliği, 24 Ağustos 1931, Maltepe Askeri Lisesi, 24 Temmuz 1932, Kuleli Askeri Lisesi, 6 Temmuz 1933, 3. Kolordu, 1. Fırka, 4. Alay Komutan Vekilliği, 6 Haziran 1934, 9. Alay Komutan Vekilliği, 30 Ağustos 1934 tarihinde Albaylığa terfi etmiştir, 30 Ağustos 1934, 20. Tümen 9. Alay Komutanlığı, 5 Eylül 1936 tarihinde ise, emekli olmuştur. **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Milli Savunma Bakanlığı, Askeri Safahat Belgesi, 09.05.2013, s.2; Ankara, Çankaya Nüfus Müdürlüğü, Nüfus Kayıt Örneği, 21.04.2014

¹¹ **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, 61. Tümen Komutanlığı'ndan gönderilen 5 Kasım 1932 tarihli mektup.

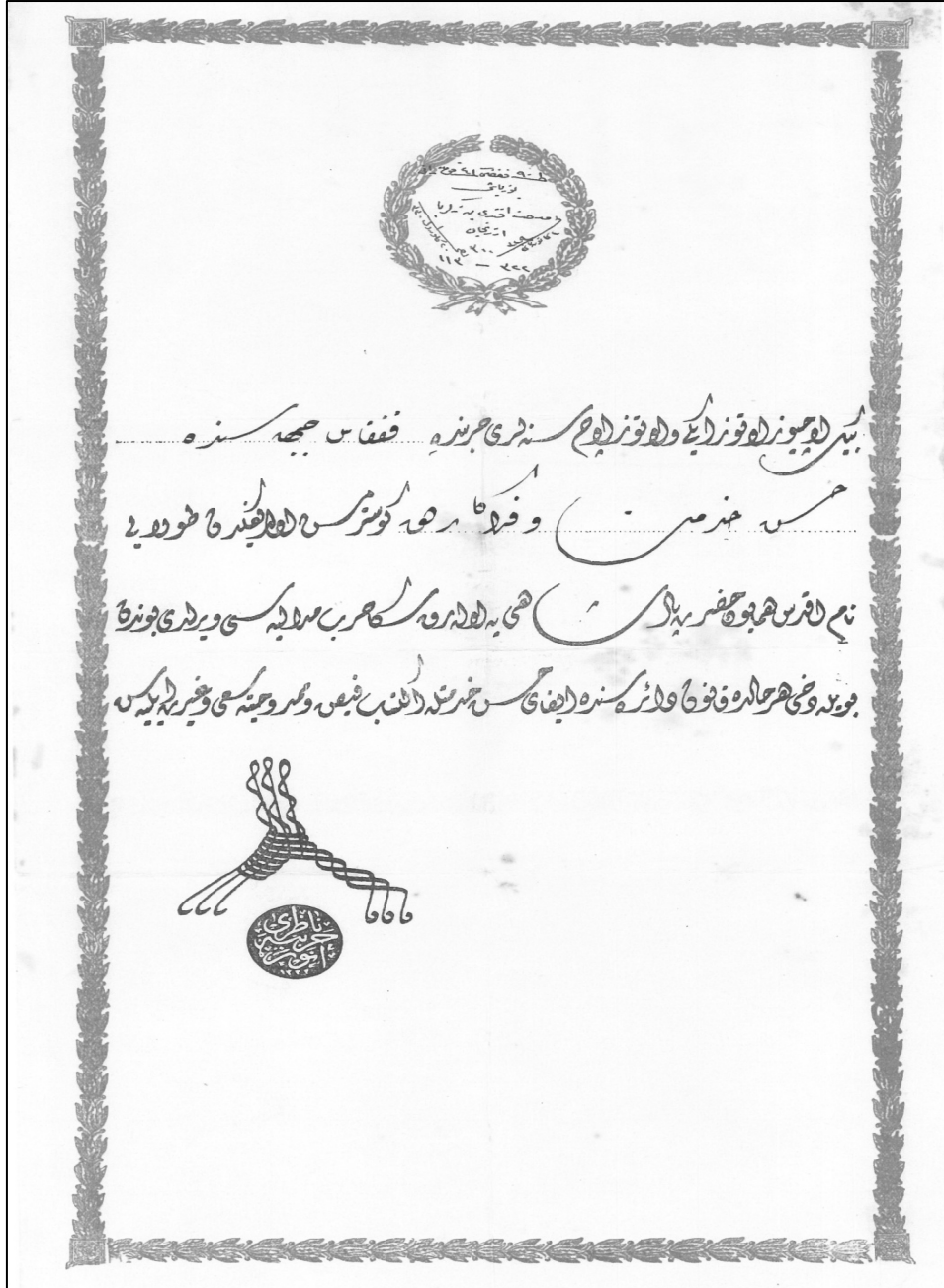
¹² **Önder Alaybeyi Özel Arşivi**, Ankara, Çankaya Nüfus Müdürlüğü, Nüfus Kayıt Örneği, 21.04.2014; Nüfus kayıtlarında yer almayan büyük oğlu Tahir Bey de emekli bir Albaydır. Önder Alaybeyi ile yapılan özel mülakat.

¹³ Ahmet Mithat Bey'in madalyalarından bazıları için **bkz.** Ek: 1, 2, 4.

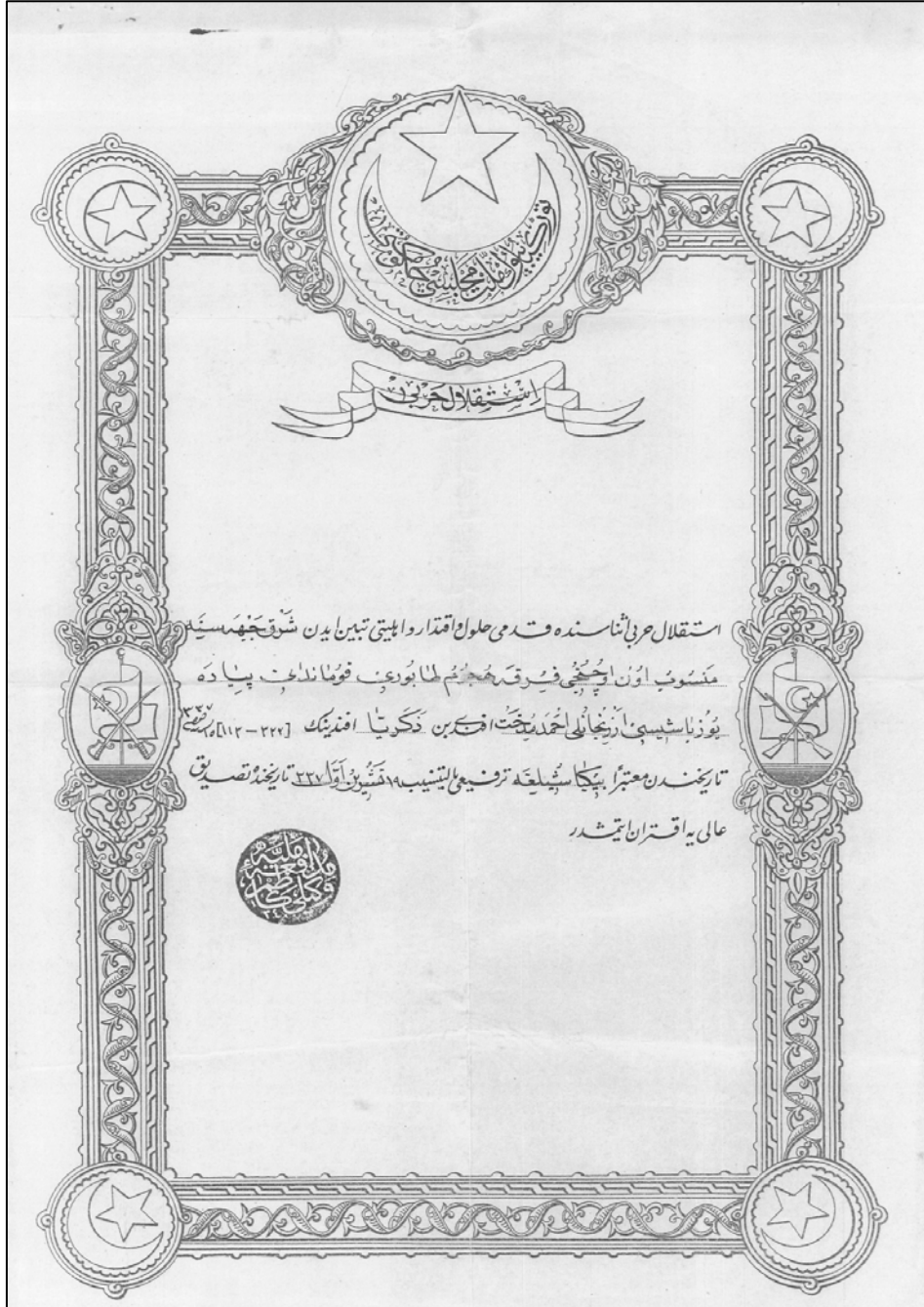
EK: 1 Ahmet Mithat Bey'e Gümüş Liyakat Madalyası Verilmesi
(Önder Alaybeyi Özel Arşivi)



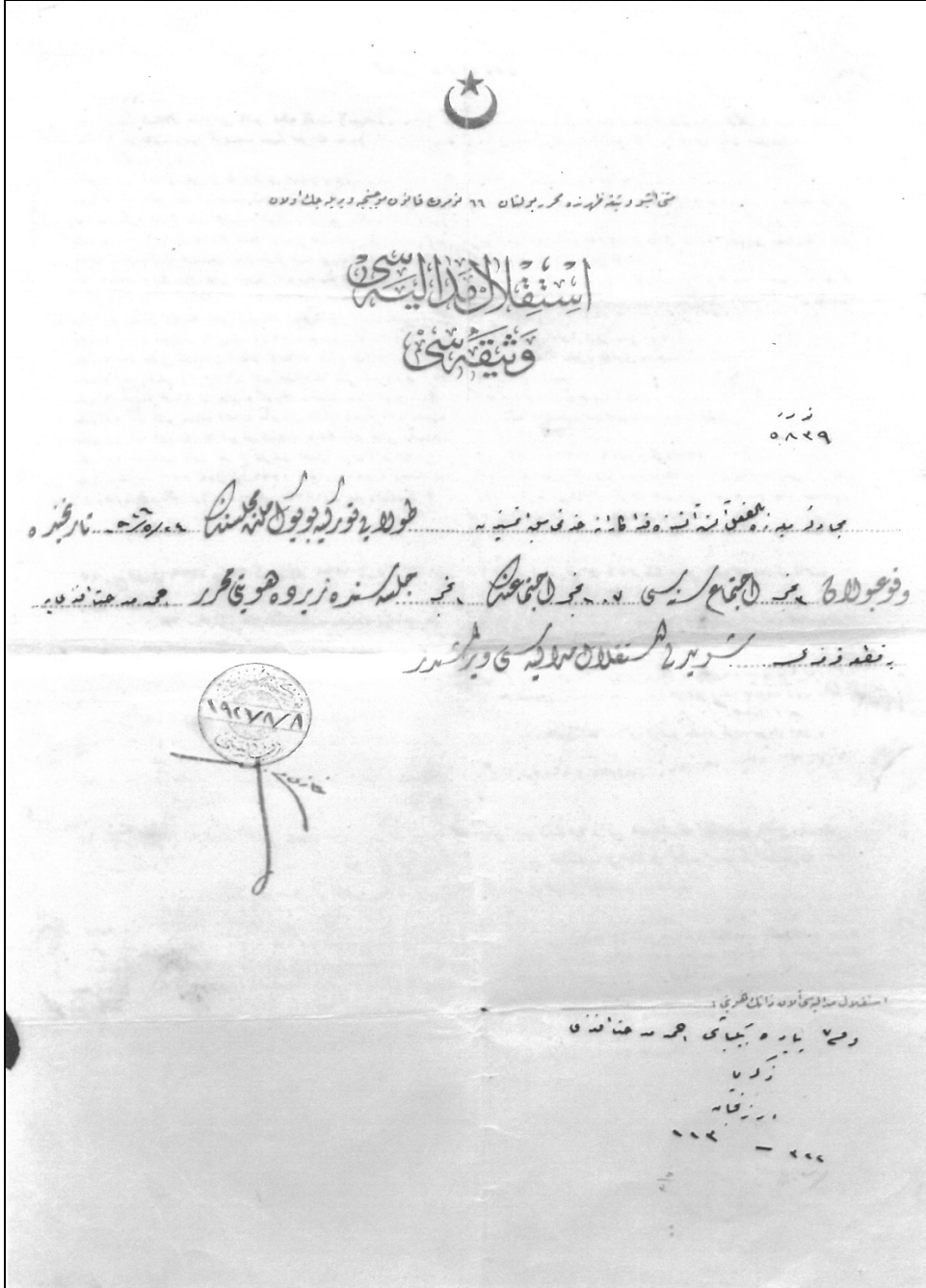
EK:2 Ahmet Mithat Bey'e Harp Madalyası Verilmesi
(Önder Alaybeyi Özel Arşivi)



EK: 3 Ahmet Mithat Bey'in Binbaşılığa Terfi Ettirilmesi
(Önder Alaybeyi Özel Arşivi)



EK: 4 Ahmet Mithat Bey'e İstiklâl Madalyası Verilmesi
(Önder Alaybeyi Özel Arşivi)



EK: 5 Yüzbaşı Ahmet Mithat Bey, Kafkas Cephesi'nde
(Önder Alaybeyi Özel Arşivi)



LA CULTURE COMME INSTRUMENT AU SERVICE DE LA DIPLOMATIE : L'EXEMPLE DU THEATRE FRANÇAIS

Şengül KOCAMAN*

RESUME

Face à la suprématie de la langue anglaise est née en France une volonté politique visant à promouvoir la culture française dans le monde. S'il a pris récemment un caractère plus coopératif, avec l'Organisation Internationale de la Francophonie, à l'origine, ce mouvement, créé unilatéralement par la France, était surtout destiné à accroître son influence universelle à travers une véritable diplomatie de la culture. Pour sa part, le théâtre français compte quelques-uns des plus grands spécialistes du genre, avec Molière, Racine, Corneille et bien d'autres. Pour autant, la greffe ne semble pas toujours avoir pris lorsqu'il s'est agi de développer une culture théâtrale dans des pays exotiques, même francophones, mais pas toujours disposés à la recevoir. Cela s'explique sans doute par de nombreuses incompatibilités historiques et sociologiques que les politiques ne semblent pas toujours avoir prises en compte.

Mots-clés: théâtre, francophonie, culture, diplomatie, néocolonialisme

CULTURE AS A TOOL IN THE SERVICE OF DIPLOMACY: THE EXAMPLE OF FRENCH THEATRE

ABSTRACT

Facing the supremacy of the English language some French politicians decided to promote the French culture around the world, beginning with the French colonies. Indeed, the movement has recently taken a more cooperative form with the *International Organisation of Francophony*, but in the beginning it has been one-sidedly created by France, which primarily intended to increase its universal influence through a mix of diplomacy and culture. For its part, the French theater boasts some of the greatest names of the genre with Molière, Racine,

* Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı senkocaman1@outlook.com

Corneille and many others. However, the transplant does not always seem to have worked when it came to develop a theatrical culture in exotic, even French speaking countries, but not always willing to receive it. This is probably due to many historical and sociological incompatibilities that politicians do not always seem to have taken into account.

Keywords: theater, francophony, culture, diplomacy, neocolonialism

La diplomatie est une pratique ancienne née au temps de la monarchie, lorsqu'il fallait impérativement nouer des alliances pour trouver une épouse à un prince ou des alliés en prévision de conflits armés. Depuis, cette activité s'est professionnalisée et a été profondément codifiée. Si la plupart des pays font, donc, appel à des diplomates pour assurer cette fonction, d'autres, dont la France, éprouvent souvent le besoin d'élargir la fonction à des organismes culturels, ce qui se fait, par exemple, par le biais de tournées souvent coûteuses à travers le monde et nécessitant forcément des subventions étatiques, dès lors que l'État y trouve un intérêt certain. C'est notamment ce que F. R. Pereira explique fort bien à propos des relations franco-brésiliennes, à une époque où le Brésil est dirigé par une junte militaire.

Tout indique que depuis 1945 la France donne toujours une grande importance à sa politique culturelle à travers le théâtre, sans doute plus qu'à travers les autres formes d'expression artistique. Pour étayer cette affirmation, il suffit d'observer que durant notre période le théâtre a toujours absorbé en moyenne 50% de tout le budget utilisé par l'AFAA (Association Française d'Action Artistique) pour la diffusion des arts français à l'étranger, les autres 50% étaient divisés entre la musique, la danse et les arts plastiques. (...) Sans doute cette observation mérite-t-elle d'être relativisée (sans minimiser pour autant l'importance accordée au théâtre), car une tournée théâtrale exige un énorme dispositif. Au-delà de la propre troupe (incluant voyage, séjour et salaires), le personnel technique (incluant les mêmes dépenses), les frais de décor et de publicité impliquent une énorme quantité d'argent, montant qui n'est presque jamais couvert par les recettes des entrées (du moins en ce qui concerne les tournées en Amérique latine). (...) Considérons par exemple la tournée de la Comédie Française en 1952, qui parcourut les cités de São Paulo, Rio de Janeiro, Buenos Aires et Montevideo. Pour cette tournée, 17 artistes (acteurs et metteur en scène) et 16 techniciens (directeur de scène, chef d'orchestre, régisseur, souffleuse, chef machiniste, sous-chef tapissier, chef accessoiriste, électricien, tapissier, machiniste, 2 habilleurs, coiffeur, 2 délégués par la radio diffusion et l'administrateur de la tournée) sont

partis pour l'Amérique latine. Ils ont pris le train Paris-Marseille le 23 mai, le jour suivant ils embarquent à bord du navire Provence, le 25, ils font escale à Barcelone, le 29, escale à Dakar, le 4 juin, escale à Rio de Janeiro. (Pereira, 2009: 63)

(...) À une époque où s'exacerbent les luttes anticoloniales, les nationalismes se renforcent dans les provinces. Dans un pareil contexte, la politique culturelle menée par le Quai d'Orsay renforce sa vigilance et son programme d'extension tentaculaire dans les régions les plus reculées du territoire brésilien. Les institutions d'origine française localisées dans l'État de Para, à côté de la Guyane française, doivent recevoir par conséquent un soutien financier plus important et augmenter les efforts en vue du maintien et du développement de l'image positive de la France métropolitaine. Le Collège de Notre Dame de Nazareth à Belém, capitale de l'État en question, se transforme en un petit centre stratégique, où les pères missionnaires français se voient conseiller d'inculquer à leurs élèves une conscience telle qu'ils en viennent à exprimer une forte admiration pour la France métropolitaine et, d'un autre côté, à éviter toute forme de sympathie pour les mouvements séparatistes qui d'aventure pourraient naître dans la province française voisine. En agissant contre les particularismes culturels et régionaux du Brésil, les Français luttent notamment contre l'accroissement de l'influence culturelle allemande et italienne. Malgré son affaiblissement en raison de la défaite de l'Axe, la forte présence, au début des années 1950 déjà, de descendants d'Allemands et d'Italiens dans la région du Sud facilite le rétablissement et le développement de l'influence culturelle de ces deux pays sur le territoire brésilien. Ainsi, rien n'est plus cohérent dans la politique culturelle française que la proposition d'augmenter l'envoi de professeurs, de missionnaires et de troupes de théâtre français - en particulier - au sud du Brésil. (Pereira, 2009: 56)

À l'occasion de la tournée évoquée plus haut, rapporte l'auteur, ses promoteurs s'attacheront à faire découvrir au public brésilien des auteurs acceptables par la dictature car ne risquant pas de subir les foudres de la censure, c'est ainsi que l'on optera pour Eugène Ionesco plutôt que pour Sartre, dont les œuvres sont interdites au Brésil, ce qui constitue un signe évident de complaisance de la politique de la France à l'égard du gouvernement du pays visité.

Plus généralement, si la littérature en langue anglaise dispose, pour son rayonnement à travers le monde, de puissants vecteurs que sont certains auteurs de "best-sellers" rapidement relayés par la puissante industrie du cinéma – pour ne citer que les exemples de James Bond, Harry

Potter, etc. – ainsi que sur le plan du théâtre par la figure incontournable de Shakespeare, probablement le dramaturge le plus joué dans le monde et dans le plus grand nombre de langues locales, la France, pour sa part, ne semble pas toujours jouir des mêmes atouts, malgré la présence dans son patrimoine littéraire de personnalités aussi importantes que Victor Hugo, La Fontaine, Alexandre Dumas ou Molière. Il semble que ce retard ait suscité chez les autorités françaises une volonté de combler ce retard en investissant de gros efforts dans ce qui est aujourd'hui devenu l'organisation de la francophonie.

Dans un mémoire universitaire, G. Masure évoque les débuts de cette norme de diplomatie culturelle.

La diplomatie culturelle correspond souvent à une double volonté des Etats : il s'agit schématiquement de faire vendre des œuvres de son pays, mais l'enjeu semble aussi être la modification des systèmes de représentations des autres. Les instruments employés par la France dans sa diplomatie culturelle sont similaires à ceux employés par les autres pays européens : académies étrangères d'arts ou d'échanges intellectuels, écoles, instituts culturels. Ses instruments étaient accompagnés de décisions diplomatiques telles que des signatures d'accords culturels, la spécialisation de services d'ambassade dans les relations culturelles, ou bien des manifestations culturelles bilatérales. Des manifestations culturelles à dimension multilatérale sont également intervenues auxquelles la France participait, l'exemple phare étant les expositions universelles. La culture est donc un facteur de relations transnationales et inter-sociétales, qui intervient dans le domaine des pratiques et des représentations.

La défaite française de 1940 va façonner clairement l'instrument national des relations culturelles. La vision gaulliste du "rayonnement de la France" tend à s'imposer, avec la création de la Direction générale des relations culturelles (DGRC) en 1945 qui doit œuvrer à la reconstruction de l'influence française dans le monde. Il s'agit de pallier à l'émergence de nouveaux acteurs dans les relations internationales. L'action culturelle extérieure est alors chargée de faire oublier les avanies de l'histoire, ou plus simplement (et plus cyniquement) de faire illusion.

Le socle de la politique culturelle extérieure de la France se met alors en place avec le développement de l'enseignement du français, face à la progression de la langue anglaise. "Le rayonnement culturel extérieur de la France se confond avec l'expansion et le rayonnement de sa langue". Les instituts français à l'étranger, dont beaucoup sont créés à cette époque, se mettent au service de cette politique, avec leurs cours, conférences et

bibliothèques. Les nouveaux instituts forment les établissements de "seconde génération". Le français devient réellement le "moteur" de la politique d'expansion et de rayonnement de la France. (Masure, 2009:14-15)

Progression de la langue française, expansion et rayonnement à l'étranger, reconstruction de l'influence française dans le monde, y compris dans des dictatures..., bien évidemment, tout cela n'allait pas manquer de susciter critiques et réserves, beaucoup d'observateurs n'ont pas manqué d'invoquer l'ombre du néocolonialisme, notamment dans les anciennes dépendances d'Outre-mer. D'autres ont fait observer que les populations auxquelles ces spectacles étaient destinés n'étaient pas forcément préparées à les recevoir et ce, notamment parce que le théâtre, même en France, est un art réservé à un public plutôt aisé et que, par conséquent, son implantation dans des pays lointains ne pouvait, tout au plus, intéresser qu'une petite couche de lettrés peu représentatifs de la population globale. Mais peut-être le but précisément de cette politique d'ouverture n'était-il pas de toucher l'ensemble des populations mais surtout des minorités appelées, plus tard, à diriger ces pays.

I. L'OMBRE DU NEOCOLONIALISME

Compte tenu de ce qu'on sait de la politique africaine de De Gaulle, qui a suscité la création du néologisme "Françafrique", on comprend que divers observateurs aient vu dans la politique culturelle de la France une tentative de re-coloniser les anciennes dépendances africaines. Le fait est que la politique décrite par G. Masure est longtemps restée profondément centrifuge, allant de la France vers l'étranger, dans une organisation manifestement inégalitaire, malgré les apparences.

Lorsqu'il évoque la politique culturelle de la France envers ses anciennes colonies, D. Mbouopda évoque *une histoire handicapante pour une relation saine*, ajoutant à propos de la coopération culturelle :

Revenant donc à notre préoccupation première : Existe-t-il une coopération égalitaire entre la France et l'Afrique depuis les indépendances au regard de la francophonie ? Sur ce point, l'histoire semble se répéter. Car (...) c'est à travers le prisme d'une supériorité de la France à l'égard de l'Afrique que l'histoire s'est faite ; ce qui, comme tout fait de mentalité, perdure de nos jours dans la coopération France/Afrique. En effet, pour bon nombre d'observateurs avertis de cette coopération, la politique de la France à l'égard de l'Afrique est demeurée coloniale, d'où d'ailleurs le concept très répandu du néocolonialisme. Pour F. Luchaire dans *Le Droit d'Outre-Mer et la Coopération (...)*, "il y a néocolonialisme

lorsque, dans un État juridiquement indépendant, l'économie est organisée non dans l'intérêt des nationaux de cet État, mais dans celui d'un État étranger qui exerce une pression sur lui. Pour tout dire, cette coopération repose sur le paternalisme et sur une ruse mercantiliste.

(Mbouopda, <http://mondesfrancophones.com/espaces/afriques/la-mentalite-francaise-a-travers-la-cooperation-france-afrique/>)

Cette mainmise coloniale du Nord sur le Sud a été dénoncée, en son temps, par Aimé Césaire dans son fameux *Discours sur le colonialisme*, dans lequel il dénonçait les faux semblants d'une aide apparemment désintéressée :

Il n'y a eu aucun contact humain (entre l'Occident et l'Afrique), mais des rapports de domination et de soumission qui transforment l'homme colonisateur en pion, en adjutant, en garde-chiourme, en chicote et l'homme indigène en instrument de production, (...) le grand drame historique a moins été la mise en contact trop tardive avec le reste du monde, que la manière dont ce contact a été opéré ; (...) c'est au moment où l'Europe est tombée entre les mains des financiers et des capitaines d'industrie les plus dénués de scrupules que l'Europe s'est propagée ; (...) notre malchance a voulu que ce soit cette Europe-là que nous ayons rencontrée sur notre route (...). (Césaire, 1955: 19)

En ce qui concerne l'histoire récente, les faits ne plaident malheureusement pas en faveur d'une action désintéressée de la France, qui est un des rares États européens à régulièrement poursuivre des projets guerriers en Afrique, comme en ce moment même (été 2014) au Mali et en République Centrafricaine, après avoir été au centre d'autres terrains de conflits comme la Libye et la Côte d'Ivoire. D. Mbouopda évoque *un fait qui peut être inhérent à l'histoire coloniale qui lie la France à l'Afrique, et qui a dû formater la mentalité française à une telle tendance hégémonique et mercantiliste vis-à-vis de l'Afrique.*

De par les gestes habituels des Français dans les milieux d'échanges (colloques, symposium, séminaires, rencontres de tous genres) et les clichés que nous avons inventoriés, la France s'avère incapable de penser l'Afrique comme un partenaire avec qui elle pourrait traiter d'égal à égal. (...)

Le fait est que, comme nous le révèlent Franck Magnard et Nicolas Tenzer, les jeunes États que la France quitte après les indépendances sont un réservoir de matières premières : 71 % de réserves de platine, 96 % de celle de chrome, 85 % de celle de diamant industriel, 61 % de l'amiante, 50 % de l'or, etc. Consciente donc de tous ces enjeux économiques, la France n'avait pas intérêt à ce que ce continent sombrât dans une instabilité.

Aussi, la création de la francophonie, tout comme ces autres engagements français d'apparence philanthropique (comme à l'époque coloniale) en Afrique après les indépendances, dissimule-t-elle ses velléités à garder la main mise sur ses anciennes colonies afin de continuer, au lendemain d'une « libération formelle du continent », à s'engraisser sur le dos d'un peuple qui manque du minimum vital. Mais le grand peuple n'est plus la plus dupe d'autrefois, et tout trouble en Afrique lié notamment à un chef d'État qui joue la carte du chef éternel porte, selon lui, la main discrète de la France. Pour lui, la France est tapie dans l'ombre où elle fait et défait les chefs d'État africains au gré de ses intérêts. On retrouve la France typique, avec son esprit de ruse et de mercantilisme. Pour les peuples africains, toute action de la France en Afrique ressemble fort bien à celle d'un prédateur qui ne s'éloigne jamais de sa proie, car ils ont du mal à imaginer une France égalitaire, et encore moins généreuse.

Le problème est que, face aux ruses de la puissance dominante, des forces antagonistes vont se dresser, que la France va devoir contrecarrer en allant jusqu'à soutenir des dictatures, le tout dans son propre intérêt. Ce sera la fameuse *Françafrique*, qui va puissamment contribuer à générer de la suspicion jusque dans les esprits les mieux disposés à l'origine à l'égard de la France, ainsi que nous l'avons vu de Césaire, député français parlant avec l'accent d'un colonisé.

La *Documentation française* nous apprend que c'est le géographe français Onésime Reclus qui invente le terme "francophonie" dans un ouvrage intitulé "*France, Algérie et colonies*". Cet auteur prône l'expansion coloniale de la France et, dans ce cadre, il s'intéresse au facteur linguistique.

21 juillet 1883. L' "Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger" ("Alliance française") est créée sous l'égide de l'ambassadeur Paul Cambon. L'année suivante est fondée l' "Alliance française" de Paris, au conseil d'administration de laquelle siègent notamment Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan ou Jules Verne. De nombreuses autres "Alliances françaises" vont rapidement voir le jour à travers le monde. L' "Alliance française" est reconnue d'utilité publique en France en 1886. (...)

C'est le 20 mars 1970 à Niamey (Niger) que 21 pays créaient l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT). Devenue en 2005 l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), celle-ci rassemble aujourd'hui 70 Etats et gouvernements (56 membres et 14 observateurs) qui totalisent 870 millions d'habitants, soit 13% de la population mondiale. Souvent considérée en déclin, la langue française est en relative expansion,

mais elle le doit principalement à l'essor démographique de l'Afrique. Le nombre de personnes parlant le français dans le monde est estimé à 200 millions, ce qui fait du français la 9ème langue de la planète, et la 3ème sur internet : 5% des pages web sont rédigées en français, contre 45% en anglais et 7% en allemand. Le principal échec de la francophonie réside dans le recul du français dans les institutions internationales. À la Commission européenne notamment, selon l'OIF, la part des documents d'origine rédigés en français est passée de 40,4% en 1997 à 28% en 2003 et sans doute à un quart aujourd'hui. (La Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/francophonie/chronologie.shtml>)

Face à un rapport de forces, notamment avec l'anglais, guère favorable, le gouvernement français poursuit, vaille que vaille, sa politique de diplomatie à caractère culturel, et ce, malgré une crise qui a conduit à des fermetures de représentations diplomatiques à travers le monde. N. Lecaussin évoque un rayonnement très coûteux.

À l'ère dite du terrorisme, le but affiché du ministère des affaires étrangères Outre-Manche est "to work for UK interests in a safe, just and prosperous world". Les objectifs ainsi énoncés sont, dans un premier temps, la lutte contre le terrorisme, la réduction des armes de destruction massive, de la circulation et du commerce de drogues et autres criminalités. Afin, dans un second temps, de permettre une économie britannique prospère et sécurisée partout dans le monde. Sécurité et commerce sont donc les maître-mots de la politique étrangère britannique. Le Royaume-Uni opte pour une diplomatie dite commerciale. Pour ce faire, il n'adopte pas une approche quantitative, en essayant de s'implanter dans le plus de pays possible, mais stratégique, en établissant ambassades et consulats dans des localités économiquement attractives.

L'état d'esprit de la politique étrangère française semble tout autre. Alors que les premiers privilégient sécurité et prospérité, les seconds veillent à la coopération internationale, "au rayonnement culturel". La France, depuis les prémices de sa diplomatie, se revendique comme ayant une vocation à l'universalité. Le cheval de bataille français : affirmer sa présence partout dans le monde, en cherchant à développer ses valeurs, ses références, sa culture et l'usage du français hors de ses frontières. Cela se manifeste par l'enseignement et la diffusion de la langue française, en rendant notamment l'enseignement supérieur français plus attractif et en développant des partenariats universitaires. Par la promotion des idées, expressions artistiques et productions audiovisuelles françaises. Ainsi le ministère des Affaires étrangères soutient-il l'exportation des programmes

audiovisuels et films français. Et l'audience croissante de TV5, chaîne francophone, qui est passée de 56.7 millions de personnes en audience hebdomadaire cumulée, en 2003, à 73.5 millions en 2005 témoigne d'un certain succès. Mais également au travers d'une coopération technique et scientifique.

Toutes ces entreprises visent à donner l'image d'une France forte, active et combative. En tant qu'Etat puissant, la France doit donc être présente un peu partout dans le monde. Cela expliquerait alors pourquoi nous avons un ambassadeur à Port-Vila dans le Vanuatu, archipel de 83 îles d'une superficie de 12 200 km² et disposant d'une population de 192 910 âmes... Au nom de la francophonie et du rayonnement culturel !

Vaste projet ! Surtout quand on sait que la langue et la culture française sont en perte de vitesse. L'anglais est langue officielle dans 94 pays sans compter tous les pays où il se trouve couramment parlé, tandis que le français est une langue officielle dans 54 pays dans lesquels sont inclus les cantons suisses et les DOM-TOM. Malgré des efforts financiers colossaux la France ne parvient pas à faire face. Il semblerait même, qu'à mesure qu'augmentent les dépenses, l'influence de la France diminue. (Lecaussin, <http://www.ifrap.org/La-diplomatie-francaise-un-rayonnement-tres-couteux,247.html>)

Pour sa part, le ministère des affaires étrangères annonce clairement la couleur en matière de politique culturelle.

Le ministère des Affaires étrangères (MAE) dispose à l'étranger d'un large réseau de services et d'établissements culturels français. Ensemble, ils tissent des liens privilégiés avec les partenaires locaux et répondent à des objectifs clairs :

- faire connaître à l'étranger la culture et les œuvres des artistes français : le réseau culturel français à l'étranger organise quelques 50 000 manifestations culturelles par an ;

- construire des réseaux durables entre les créateurs mais aussi entre les responsables des politiques culturelles, pour répondre aux demandes des artistes et des professionnels étrangers ;

- La diffusion de la création contemporaine sous toutes ses formes ;
- Le rayonnement de la culture française et la mise en œuvre de la diversité culturelle :

- Le renforcement des capacités professionnelles des filières artistiques. (Ministère des Affaires Etrangères, en ligne: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/>)

Il ressort de la diplomatie culturelle de la France que le théâtre y figure en bonne place, sous la forme de tournées, d'invitations d'artistes étrangers, etc., comme nous l'avons vu à travers le compte rendu de M. R. Pereira à propos de l'Amérique latine. C'est ce que confirme le ministère français des Affaires Étrangères.

La percée à l'échelle internationale du théâtre contemporain français est soutenue par les initiatives du réseau culturel français et de l'Institut français : organisation de tournées, mise en œuvre de résidences et de coproductions avec des partenaires locaux ou de plateformes de présentation du théâtre français.

Ainsi, en 2012, l'Institut français a soutenu à la fois des tournées d'artistes comme celle de Philippe Quesne en Australie et en Europe et des tournées de compagnies telles que Les Sens des mots dans le monde entier.

De manière générale, les opérations soutenues par l'Institut français peuvent prendre la forme :

- de manifestations "exceptionnelles" portées par de grandes institutions telles que la Comédie française, les théâtres nationaux, ou par de grandes compagnies comme le Théâtre du Soleil ;

- de projets de formats divers autour de la création contemporaine et du renouveau artistique. En effet, les institutions étrangères les plus ouvertes aux œuvres françaises sont très souvent celles dont les programmations incitent à la recherche et à la découverte (les petites formes ou le théâtre visuel sont particulièrement sollicités) ;

Comme pour les autres champs artistiques (danse, musique et arts visuels), l'Institut français a conçu une plateforme de repérages et de promotion du théâtre français présentant la production actuelle : Focus théâtre. Ce rendez-vous a pour objectif de mobiliser des professionnels français et étrangers : il offre un cadre au réseau culturel pour organiser ses missions d'invitation de professionnels étrangers. (Ministère des Affaires Etrangères, en ligne : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/les-domaines-d-action-de-la/article/arts-de-la-scene>)

Il s'avère pourtant, que si les arts de la scène, voire de la rue, sont universellement pratiqués, le théâtre, au sens où on l'entend en Occident, est un genre culturel encore marginal, y compris dans des pays anciennement colonisés par les Européens. Cela tient probablement à des raisons anthropologiques auxquels les politiques n'ont généralement prêté que peu d'attention.

II. LE THEATRE : UN CORPS ETRANGER DIFFICILEMENT ASSIMILABLE

Dans un mémoire universitaire, M. Elsir Elamin Hamid rattache le théâtre à l'enseignement du français, ce qui revient à admettre implicitement que les pratiquants de langues locales voire les exclus du système scolaire sont aussi exclus de la fréquentation du théâtre. Mais ce chercheur ajoute une autre curiosité à son travail, à savoir l'assimilation des danses folkloriques à une forme archaïque du théâtre.

Le savoir théâtral n'est plus un savoir qui se transmet de manière passive de l'enseignant à l'apprenant supposé se l'approprier. C'est un savoir expressif, vivant, mouvant, parlant, évolutif avec lequel l'apprenant en langues et son enseignant entretiennent des relations particulières : chacun abandonne son rôle social et institutionnel respectif dans le seul but de travailler la langue par un texte de théâtre. Ces nouvelles relations s'inscrivent au cœur des mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage du français par l'approche théâtrale associe les phénomènes de l'enseignement : les conditions de transmission du savoir, son acquisition par l'apprenant et de ce fait, la pratique théâtrale rencontre les principes de la didactique du Français Langue Etrangère.

Le théâtre a eu différentes appellations tout au long de son évolution dans le temps. Celle de « danse folklorique » est une des désignations les plus proches de notre champ d'exploration, car elle s'appuie sur le corps, la voix, le groupe, le rythme ainsi que sur une représentation scénique : « Se mettre en scène, mimer, s'exprimer par le corps et la voix pour des semblables est une activité qui existe depuis toujours dans toutes les cultures. (Elamin et Mohamed, en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>)

Pour sa part, A. Ricard est d'un avis totalement opposé à celui du chercheur algérien, lorsqu'il affirme que les rituels et fêtes propres à certaines sociétés extra européennes n'ont rien à voir avec le théâtre.

Les acteurs - les comédiens - de concert sont bien à la charnière entre deux mondes, et c'est la raison pour laquelle ils inventent le théâtre. L'éruption carnavalesque n'est pas plus le théâtre que les rituels d'intronisation. Dans le carnaval, dans un "festival" (fête populaire organisée à date régulière en l'honneur d'une divinité) - par exemple celui d'Ibadan -, comme dans le rituel, - par exemple, l'Incwala des Swazi -, il n'y a que des participants et pas de comédiens.

Affirmons ici avec force que rituels et fêtes constituent des spectacles - pour l'observateur extérieur qui en est par définition exclu -, d'un type

particulier qui, en Afrique, n'ont ni plus - ni moins - qu'ailleurs à voir avec le théâtre. Qu'il s'agisse de rites de propitiation, d'initiation, ou d'intronisation, il est par trop sommaire d'en faire des actes théâtraux, voire, pour les plus prudents, pré-théâtraux. Le langage rituel a un efficace symbolique direct. La prière eucharistique fait du pain et du vin le corps et le sang du Christ ; les panégyriques font d'un chef de clan le roi des Swazi. Le langage performatif du rituel exclut le jeu et la mise à distance de la narration qu'implique le langage expressif ou poétique du théâtre. L'action rituelle peut certes représenter un mythe, comme la messe ; elle implique la constitution d'un espace - à titre de règle constitutive, au sens de J. Searle dans lequel il n'y a que des participants. Que cela ne soit pas toujours, dans la pratique, le cas, ne change rien au statut de l'événement et de ses règles constitutives. (Ricard, 1986: 21)

En effet, de l'avis général, le théâtre suppose un cadre particulier, avec notamment la séparation des acteurs, d'une part, et des spectateurs, de l'autre, quand tant de fêtes folkloriques ou autres cérémonies ne voient pas de césure entre ces deux groupes.

Selon L. Coray-Dapretto, *il y a bien sûr un théâtre sud-africain qui vogue dans le sillage de notre théâtre occidental, même le plus classique. (...) Le théâtre communautaire des différentes townships que nous avons eu l'occasion de voir, et quelquefois de filmer en vidéo, bien que possédant des caractéristiques occidentales, a des composantes sud-africaines tout à fait typiques. (...)*

Le spectateur, peut-être un peu ivre, qui entre dans le cercle des danseurs, entouré par les musiciens, les chanteurs et les gens qui frappent des mains, pour devenir le protagoniste d'un moment, ne brisera pas cette harmonie ; ni d'ailleurs celui qui s'éloigne à la recherche de la bière qui attire une autre grappe de visiteurs ; ni celui qui se joint aux différents groupes qui commentent, rigolent ou parlent de leurs propres affaires. Il y a là plusieurs sous-ensembles d'un ensemble unique où c'est la structure du cercle qui se perpétue.

Comme il est bien connu des anthropologues, les performances traditionnelles africaines ne prévoient pas d'opposition spatiale entre les spectateurs et les musiciens, les danseurs et les chanteurs. M. Joe Majija, grand connaisseur des danses raditionnelles sud-africaines, que nous avons rencontré (...) à Umtata, nous a dit à ce propos (ce qu'un ami anthropologue zaïrois, Tshiala Lay, nous a encore confirmé) que la disposition de performance africaine prévoit une structure en cercle. Le cercle n'est pas celui formé par les danseurs ou acteurs, qui peuvent se situer de manière différente (en face les uns des autres, filles et garçons

séparés, en phalange, etc.), mais celui des gens qui regardent, par rapport aux interprètes. Au contraire dans une performance occidentale qui a lieu dans un théâtre, les spectateurs sont toujours en face des acteurs ou autres artistes.(...) Cela pose des problèmes quand des troupes africaines traditionnelles vont à l'étranger, où elles sont contraintes à modifier leur structure spatiale et de groupe. Mais il y a plus que cela (...), car le rapport même avec "les spectateurs" est remis en question. Toute la structure sémiologique de performance africaine est différente de celle de l'Occident. (Coray-Dapretto, 1996: 30)

Dans ces conditions, on comprend que la greffe de la pratique occidentale sur des territoires aussi éloignés de l'Europe par la pensée et par la culture ait eu du mal à prendre. Nous nous référerons à ce propos au panorama dressé par J. Scherer à propos d'un certain nombre d'ex-colonies françaises ou de pays relevant de la francophonie.

À Madagascar, le théâtre en langue française, peu actif, est souvent plus poétique que dramatique, comme dans l'œuvre de Jacques Rabemananjara. Les auteurs francophones n'ont pas su tirer parti des ressources de la poésie populaire. Celle-ci dispose pourtant d'un genre, le Hain-Teny, étudié naguère par Jean Paulhan, qui recèle d'intéressantes virtualités de théâtralisation : joutes verbales illustrant des conflits réels ou imaginaires, progressant par proverbes ou énigmes, les Hain-Teny sont un théâtre en filigrane.

Haïti, qui a pourtant conquis son indépendance dès 1804 et où les premières réalisations scéniques dataient de 1740, a bénéficié de deux chances théâtrales dont il n'a pas profité. Il y existe un théâtre en créole, mais les valeurs n'en passent pas dans le théâtre en français, qui est de pure consommation. D'autre part, le vaudou, tradition profondément ancrée, riche en émotions violentes, semblait par ses transes préformer ou appeler un théâtre. Mais cet appel n'a pas été entendu, soit que la richesse imaginative du vaudou ait rendu le théâtre inutile ou l'ait intimidé, soit que l'emprise du contenu religieux ait été si forte que le recul qui aurait permis une théâtralisation n'ait pas pu être obtenu. (Scherer, 1992: 19)

Cet auteur va plus loin dans son analyse en puisant dans l'histoire, la culture, mais aussi la psychologie des populations. Il est vrai que les missionnaires sont passés dans un grand nombre d'endroits, y sont restés longtemps, sans toujours parvenir à *formater* complètement la pensée des indigènes, ce qui est la marque d'un facteur de résistance assez prononcé.

La situation de départ n'est pas brillante. Si le théâtre africain à ses débuts a cherché à puiser une inspiration dans des traditions culturelles préexistantes, il en a été bien mal récompensé. Les missionnaires

catholiques ont peut-être joué un rôle dans les premières tentatives de représentation, mais ils n'ont pas su s'adapter durablement au milieu africain. La tradition catholique apparaît par suite comme profondément inauthentique et enfermée dans des formules confessionnelles qui n'ont de sens que pour les croyants et ne peuvent que décevoir un public avide de théâtre. Aujourd'hui la place de cette tradition est négligeable.

Une autre occasion manquée est celle que représentait la culture universitaire acquise. Forts de l'enseignement reçu, plusieurs auteurs ont cru pouvoir le moderniser. Mais il ne suffit pas de savoir par cœur des tirades de Corneille ou de Molière pour créer un théâtre nouveau. Plusieurs auteurs ont été plus gênés que servis par des réminiscences d'une culture classique française plus ou moins bien assimilée. Ils employaient hors de propos une phraséologie périmée et ce vêtement trop lourd les empêchait de trouver leur véritable expression. Pareille erreur semble avoir disparu.

C'est surtout dans l'organisation de la vie théâtrale et littéraire que les choses ont changé. Naguère, l'imagination de l'auteur ne trouvait guère dans le paysage culturel les stimulants dont elle aurait eu besoin. Les salles propres à une représentation soignée étaient rares. A part le Théâtre Daniel-Sorano à Dakar, on ne pouvait citer que des maisons des jeunes ou des salles polyvalentes plus souvent occupées par des réunions politiques et syndicales que par du théâtre. Les acteurs étaient presque exclusivement des amateurs ; leur formation technique était insuffisante ; en particulier leur articulation laissait beaucoup à désirer et ils étaient parfois inintelligibles. Le public était fort indiscipliné et son attitude montrait un manque évident - et compréhensible d'éducation théâtrale. Il intervenait par des rires intempestifs ou par des réflexions et des conversations tenues à voix si haute que les paroles des acteurs en devenaient inaudibles. Quant au travail du metteur en scène, il était pratiquement inconnu. On conçoit que ce caractère archaïque de la vie théâtrale ait constitué pour le travail littéraire des auteurs une limitation. Tout n'est pas devenu parfait, mais sur tous ces points la situation s'est grandement améliorée.

D'autres facteurs sont psychologiques et leur évolution a été plus nuancée. Une tendance à la facilité, qui existe toujours chez les médiocres, triomphait. Les auteurs étaient loin de considérer tous la composition dramatique comme une activité sérieuse. L'ambition de beaucoup se bornait à écrire des pièces courtes et plaisantes, se situant uniquement au niveau du divertissement et qu'ils désignaient couramment encore par des mots comme "sketches" ou "saynètes", dénotant des modes mineurs de théâtralisation qui avaient fleuri au XIXe siècle. Lorsque je leur demandais

pourquoi ils écrivaient, plusieurs m'ont répondu, sans en voir la portée, par des formules comme : "J'écris pour m'amuser."

Une autre difficulté réside dans un certain particularisme qui a pesé et qui, dans une certaine mesure, pèse encore sur les auteurs. Tous les Africains sont extrêmement conscients du groupe racial et social auquel ils appartiennent. S'ils écrivaient, ils pouvaient penser que la simple évocation de ce groupe provoquerait dans leur public une admiration égale à celle qu'ils éprouvaient. Cet attachement sentimental, tout à fait honorable en soi, conduisait sur le plan littéraire à des impasses. On assistait chez tel auteur à un intérêt excessif et peu communicable pour la géographie régionale. Plus grave encore, l'appartenance à une ethnie déterminée, qui a assez souvent conduit à des conflits armés, a prouvé aussi sa nocivité dans le domaine de la composition dramatique. Qui s'enferme dans son ethnie et n'écrit que pour elle ne touchera pas grand monde. Pour passer du donné social au créé théâtral, il lui faudra reconnaître, parfois avec étonnement, que toute pièce de théâtre valable s'adresse au monde entier. (Scherer, 1992:12)

"Plusieurs auteurs ont été plus gênés que servis par des réminiscences d'une culture classique française plus ou moins bien assimilée.", nous dit cet auteur. Ce qui va amener une question simple : le théâtre dans les ex-colonies, pour qui et pour quoi faire ?

M. Elsir Elamin Hamid, cité plus haut, évoquait l'utilisation du théâtre dans le cadre de l'enseignement du français, donc à des sujets scolarisés, disons, occidentalisés, en tout cas parlant au moins une langue étrangère, ici le français. Mais qu'en est-il des autres, encore nombreux dans ces pays dits en voie de développement ?

III. L'IMPASSE DE L'ELITISME

En France même, l'expérience montre que le théâtre est un loisir coûteux, réservé à des catégories sociales aisées et mis à mal par la culture de l'écran (dans l'ordre : cinéma, télévision, Internet). Le fait est que les jeunes générations ne se précipitent pas dans les salles de théâtre, qu'elles ne fréquentent généralement que dans le cadre scolaire. Cela étant pourquoi en irait-il autrement dans des pays réputés pauvres et comptant peu d'écrivains et de dramaturges ?

Par ailleurs, dans des pays riches en langues locales, toute politique visant à promouvoir l'usage d'une langue étrangère, ici le français, dans le cadre de la francophonie, par exemple, ne peut que heurter la susceptibilité de certains milieux nationalistes soucieux de défendre leur patrimoine ancestral. Dans une enquête consacrée au Burkina Faso, C. Albert cite ce

mot d'un de ses interlocuteurs locaux : *la question de la langue de représentation participe de cette volonté de revalorisation de notre patrimoine culturel par l'utilisation de nos langues nationales au théâtre, et aussi de la nécessité de s'adresser au peuple dans sa langue.* (Albert, 1999 : 110)

Il en découle que tout le monde, en Afrique, y compris parmi les élites, n'est pas pour une dilution des pratiques culturelles dans la seule optique de la langue anciennement coloniale. Ce qui tendrait à faire penser que la francophonie n'est pas le point de mire de toute la société, y compris en Afrique, continent où les langues vernaculaires se comptent par milliers.

La littérature dramatique, pionnière de la littérature nationale au Burkina Faso n'a pas su ou pu occuper honorablement le rang prestigieux qui lui avait été conféré : elle s'est longtemps attardée dans les allées de la communication et de la transmission orale ; son mode de manifestation essentielle étant alors la représentation scénique. Dans le contexte de la littérature moderne elle ne pouvait se cantonner dans cette structure fluctuante et vulnérable !

Dans le paysage théâtral burkinabé, la langue française demeure le médium privilégié de la création dramatique tandis que les langues nationales restent dominantes dans le champ de la création théâtrale. Cette dichotomie paraît résulter de celle déjà observée dans le phénomène de superposition linguistique.

Il s'agit là d'une tendance générale que d'autres chercheurs ont relevée. Les données statistiques présentées par l'auteur du premier répertoire théâtral burkinabé sont particulièrement significatives de ce fait : dans ce pays plurilingue, (on relève une soixantaine de langues parlées sur le territoire du Burkina, à la radio on utilise en dehors du français 18 langues nationales), 76 % des pièces sont écrites et jouées en français, 13% en français plus langues locales. (Albert, 1999 : 110)

Tout cela ne peut conduire qu'à des situations conflictuelles, et même s'il se trouve des élites urbaines et occidentalisées pour promouvoir la langue dominante étrangère au détriment de leurs propres langues locales, ces élites risquent fort de se trouver coupées de leur base sociale et du gros de la population, se trouvant, de fait, marginalisées dans leur propre pays.

Pour sa part, M. J. Hourantier fait preuve d'optimisme et se force à espérer des jours meilleurs, malgré un constat sombre :

Mais le théâtre africain n'existe pas, clame-t-on partout. Les spectacles actuels sont présentés à la manière occidentale, d'après les découpages hérités des grands classiques étrangers ou d'après les ficelles

des "boulevards". Si dans la lutte contre le colon, le théâtre était devenu une arme de combat comme il l'avait été dans tous les grands moments de l'histoire occidentale : il fallait enfin exprimer, crier ses refus, nommer ses adversaires. Les dramaturges africains ne se souciaient guère d'esthétique, choisissant le langage direct collant aux réalités présentes qu'ils devaient rendre sous une forme qui ne s'embarrassait d'aucun artifice. Mais cette notion de théâtre considérée comme un apport de l'Occident colonisateur devenait un instrument douteux et mal adapté que l'Africain ne réussissait pas à maîtriser. Le "vieux rêve humaniste" de l'Occident ne répondait pas à sa sensibilité, ses besoins d'un spectacle de participation sociale, d'action et non de contemplation.

L'Occidental que l'on imitait avait perdu ses facultés de célébration, de fantaisie sociale ; "il ne joue plus de l'exubérance et du déchaînement de la fête", il a fait taire ses "qualités de visionnaire".

Devant cet appauvrissement des éléments vitaux, l'Africain perd à son tour toute sa tradition mythique, les fondements de sa propre existence. C'est ainsi que l'on parle de "déculturation", maladie de la fonction symbolique, et Laplantine a évoqué le problème de la "dé-symbolisation" "qui conduit les individus à élaborer des rituels vidés de toute signification culturelle".

Le théâtre importé obéit à un rituel dont l'Africain ne connaît pas le code et avec lequel il ne réagit pas émotionnellement. L'Africain occidentalisé a gardé la nostalgie de la fête collective, des moments de communion rituelle où le groupe retrouvait sa cohésion. Il éprouve plus ou moins inconsciemment le besoin d'un retour au théâtre sacré qui le ramènerait à ses sources. Ces nostalgies s'expriment comme un moyen de résoudre, par l'acte théâtral, le retrait des origines et la crise de l'identité. Dans un continent où l'on ne peut pas parler de crise de théâtre, puisqu'il n'a jamais existé au sens plein du terme, le théâtre doit naître pour résoudre une crise sociale, une crise de culture.

Le théâtre en Afrique doit, comme partout ailleurs, se construire sans cesse comme réponse à des interrogations, à des angoisses, préserver son statut au sein de la collectivité et remplir son rôle social. Pour que l'acte théâtral puisse se définir comme acte social au sens fort du terme, on considère traditionnellement qu'il doit être porteur du pouvoir d'exprimer la vérité et la cohésion du groupe, qu'il doit célébrer ou formuler la vision collective qu'une société a d'elle-même, de son histoire et de ses rapports à l'Univers. Dans ce sens le théâtre revêt une nécessité pour atteindre une véritable régénération individuelle et collective. (Hourantier, , 1984: 7-8)

Le théâtre importé obéit à un rituel dont l'Africain ne connaît pas le code et avec lequel il ne réagit pas émotionnellement. Mais cet auteur, ainsi que la plupart des analystes de la question, se sont-ils seulement posé la question de l'existence d'un terme correspondant à ce qu'en Occident on appelle "théâtre" ?

L'histoire de la pénétration britannique en Extrême-Orient nous montre, par exemple, comment les toutes premières pièces de théâtre occidental ont été présentées à un public d'expatriés occidentaux. C'est ainsi que les colons britanniques, en Inde et ailleurs, ont été à l'origine de la découverte de Shakespeare par les populations locales. Dans un premier temps, les pièces furent jouées devant un public d'allogènes (sujets britanniques), puis de lettrés locaux, avant d'être traduites dans les langues des pays concernés. C'est cette intégration, cette adaptation des personnages de Shakespeare à l'histoire locale des pays concernés – qui fait qu'il existe des dizaines d'avatars de "Macbeth" portant leur propre nom : *U'mabatha* en Afrique du Sud, *Maqbool* en Inde, etc. –, qui explique en grande partie le succès planétaire du dramaturge élisabéthain.

Pour sa part, la France a fait un peu la même chose, à ceci près que le théâtre français est resté français : les personnages de Molière, Racine, Corneille... sont restés ce qu'ils étaient à l'origine. Ici, aucune adaptation, aucune assimilation, aucune "vernacularisation". Dans ces conditions, ce théâtre-là était voué à rester un corps étranger ne concernant qu'une minorité de sujets français et de membres de la bourgeoisie locale.

Lorsqu'on observe les statistiques de la pratique des langues dans le monde, on voit bien que, souvent, on se contente d'additionner les populations de pays censés en pratiquer une. C'est ainsi que, pour la francophonie, on additionnera, par exemple, la totalité des populations de pays comme le Sénégal, le Gabon, la Côte-d'Ivoire, le Burkina-Faso..., tous pays francophones. Et pourtant, il suffit de regarder un reportage près de lycéens marocains, algériens, tunisiens, sénégalais... pour voir que là où existe une langue nationale forte, comme l'arabe ou le wolof, nombreux sont les locuteurs qui ne pratiquent pas du tout le français, auxquels il faut ajouter les vieilles générations dans des pays réputés avoir le français comme langue nationale.

Ce qui nous laisse à penser que le Ministère français des Affaires Étrangères bâtit sa politique culturelle sur des bases erronées : le nombre de personnes qui pratiquent le français dans le monde est certainement

surévalué. C'est donc essentiellement à des minorités que toute cette politique est destinée, même si ce sont des minorités agissantes et détentrices du pouvoir politique et économique.

Mais, surtout, il y a le fait que l'extraordinaire popularité du théâtre de Shakespeare à travers le monde montre que cela ne va pas nécessairement de pair avec la pratique de la langue anglaise, puisque de nombreuses adaptations de ce théâtre existent en langues locales, ce qui a permis de faire connaître le dramaturge à un public ne pratiquant pas l'anglais. Les promoteurs de la francophonie pourraient utilement s'inspirer de cet exemple.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

CHRISTIANE, Albert, dir., (1999). *Francophonies et identités culturelles*, Karthala : Paris.

CESAIRE, Aimé (1955). *Discours sur le colonialisme*, Éditions Présence Africaine : Paris.

LORENZA, Coray-Dapretto (1996). *Le théâtre communautaire sud-africain*. Au rythme de l'autre, L'Harmattan : Paris.

HOURANTIER, Maris-José (1984). *Du rituel au théâtre rituel, Contribution à une esthétique théâtrale négro-africaine*, L'Harmattan : Paris.

PEREIRA, Marcio Rodrigues (2009). *Le théâtre français au Brésil de 1945 à 1970 : un outil de la diplomatie française contre le recul de son influence culturelle*, L'Harmattan : Paris.

ALAIN, Ricard (1986). "L'invention du théâtre", *Le théâtre et les comédiens en Afrique noire*, L'âge d'homme : Lausanne.

SCHERER, Jacques (1992). *Le théâtre en Afrique noire francophone*, P.U.F : Paris En ligne *La Documentation française*: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/francophonie/chronologie.shtml>

Elsir Elamin Hamid Mohamed, Théâtre et enseignement du français langue étrangère, in *Synergies Algérie* n° 2 - 2008 pp. 177-184 - <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid>.

Lecaussin Nicolas, La diplomatie française, un rayonnement très coûteux, in *Fondation IFRAP* - <http://www.ifrap.org/La-diplomatie-francaise-un-rayonnement-tres-couteux,247.html>.

Masure Raphaële, *Les Centres culturels français d'Afrique francophone, des structures légitimes, entre développement et influence, qui peinent à trouver un second souffle*. 4ème année Parcours Communication, Mémoire de séminaire : Sociologie des acteurs et enjeux du champ culturel, Mémoire soutenu le 28 août 2009, Université de Lyon 2, Institut d'Etudes Politiques: http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2009/masure_r/pdf/masure_r.

Mbouopda David, La mentalité française à travers la coopération France-Afrique, in *Mondes Francophones.com*, Revue mondiale des francophonies : <http://mondesfrancophones.com/espaces/afriques/la-mentalite-francaise-a-travers-la-cooperation-france-afrique/>

Ministère des Affaires Etrangères, Arts de la scène : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/les-domaines-d-action-de-la/article/arts-de-la-scene>

Ministère des Affaires Etrangères, La politique culturelle extérieure de la France : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE GEZİ YAZILARINDAN YARARLANMA: GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN GEZİ YAZILARI ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Erdoğan KAYA*

Arş. Gör. Murat EKİÇİ**

ÖZET

Sosyal Bilgiler-Edebiyat ilişkisi güncel olmakla birlikte, alanyazında çok eskiden beri var olan bir konudur. Sosyal Bilgiler Öğretim programı incelendiğinde öğretimde çeşitli edebi ürünlerden yararlanılabileceği anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgilere ilişkin çeşitli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında bir edebi tür olan gezi yazılarından da yararlanılabileceği düşünülmektedir. Tüm edebi türlerin sosyal bilgiler öğretimine katkısının araştırılmasında yarar görülmektedir. Bu anlamda, Gülten Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneğinde yapılan araştırmanın sosyal bilgiler öğretimine katkı getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın temel amacı gezi yazılarını, sosyal bilgiler öğretiminde işlevselliği açısından değerlendirmektir. Tarama modelinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle gerçekleştirilen araştırmada, Gülten Dayıoğlu'nun kıtalara ilişkin gezi yazıları iki uzman tarafından incelenmiştir. Elde edilen bulgular; ulaşılan temalara göre düzenlenmiş, betimlenmiş, başka araştırmaların bulgularından yararlanılarak yorumlanmış ve düz yazıyla sunulmuştur. Bu çalışmalarda, farklı sosyal bilimlere ilişkin temalar, sosyal bilgileri içinde yer alan kültür, öğrenme alanları, ülkeler ve kıtalar arasında karşılaştırmalar, Türkiye ile karşılaştırmalar, yazarın eleştirileri ve gezi yöntemi betimlenmiştir. Sonuçta gezi yazılarının sosyal bilgiler konu alanına ilişkin bilgi ve değerlerin öğretiminde kullanılabileceği anlaşılmıştır. Ayrıca empati yanında eleştirel düşünme, sorgulama, sorun belirleme ve çözümleme gibi becerilerin kazandırılmasına katkı getirebileceği belirlenmiştir. Ancak tartışma kısmında sosyal bilgiler alanına ilişkin doğru bilgilerin aktarılması açısından yazıların alan uzmanlarınca denetlenme ve doğrulanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bunlara ek olarak gezi yazılarında mekân yanında gezi tarihinin de belirtilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Gezi Yazıları, Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Yazıları

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erkaya@anadolu.edu.tr

** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muratekici@anadolu.edu.tr

USAGE OF TRAVEL WRITINGS IN SOCIAL STUDIES TEACHING : GÜLTEN DAYIOĞLU CASE TRAVEL WRITINGS

ABSTRACT

The relation between Social studies and Literature is a longstanding subject in the literature. Examining the Social Studies Curriculum, it is apparent that various literary works may be utilized in teaching process. Travel writing, which is one of the literary works, can also be utilized in order to acquire knowledge, certain skills and values in Social Studies curriculum. Therefore, it is considered to be useful to examine the contribution of all literary works in social studies education. In this regard, it is expected that the study which was based on the example of Gülten Dayioğlu's travel writings will contribute the social studies education.

The main purpose of this study was to examine the travel writings in terms of their functionality in teaching social studies. In the current study, in which document analysis, one of the qualitative research methods in survey model, was adopted, two experts analyzed Gülten Dayioğlu's travel writings on continents. The findings are organized according to themes, identified, described and discussed considering the results of similar studies and presented in the form of prose. In these works, themes including various social sciences, culture which is in the scope of social studies, learning areas, comparisons among countries and continents, comparisons with Turkey, critics of the author, and method of traveling are identified. Thus, it is inferred that travel writings could be used in the teaching of knowledge and values related to social studies. Furthermore, it is identified that they could be useful in teaching skills such as critical thinking along with empathy, questioning, identifying problems and analyzing. However, the importance of supervision and justification by field experts is emphasized in terms of delivering the knowledge related to social studies correctly in the discussion section. In addition, it is emphasized that the date of the travel should also be indicated as well as the place.

Keywords: Social Studies Teaching, Travel Writings, Gülten Dayioğlu's Travel Writings

GİRİŞ

İnsan duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarıyla paylaşmak, gelecek kuşaklara aktarmak için edebiyat denilen sanat dalını oluşturmuştur (Özçağlar, 2011: 98). Edebiyat, okuyucu için kendini, yakın çevresini,

dünyayı ve yaşamı tanınması açısından bir ayna olmakla (Öztürk, 2007: 70) birlikte kendisini ve çevresini sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlılık kazanması adına da önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2009). Edebiyat sayesinde bireyler kendi iç çatışmalarının yanı sıra doğal ve sosyal çevreleriyle olan çatışma-uzlaşma noktalarını da keşfederler (Öztürk, 2007: 70). Bunlara ek olarak edebiyat, Ben neyim? Kimim? Nasıl bir şeyim? gibi kendimize sormadan edemeyeceğimiz soruları en iyi aydınlatan, ya da hiç olmazsa aydınlatabilecek ipuçları veren bir etkinlik alanıdır (Uygur 1985: 162).

İnsanın eğitimle var olduğu ve en iyi eğitimcinin de edebiyat olduğu (Uygur, 1985: 162) düşünüldüğünde, edebiyatın temel işlevlerinden birinin insanları eğitmek ve okuyucuların kişilik oluşum ve gelişim süreçlerinde onlara yardımcı olmak (Kavcar, 1994: 5) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek yorum yeteneklerini artıran ve insani, kültürel ve evrensel değerlerin aktarımında büyük bir rolü olan edebi ürünler, öğretim etkinlikleri düzenlenirken dikkate alınması gereken önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012).

Derslerde edebi ürün kullanmakla, sınıf içi iletişim artırılmakta ve ezberci eğitim anlayışının dışında öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını öğrenme süreçlerine katmalarına olanak sağlanmaktadır (Öztürk, 2007: 77). Edebi ürünlerin kullanıldığı öğretim durumlarında, yaparak yaşayarak öğrenen, birden çok kaynağı kullanma bilinç ve becerisi gelişen öğrenciler, sorumluluk sahibi birer vatandaş olarak sürdürecekleri gelecek yaşamlarında da bu becerilerini kullanabileceklerdir (Çencen, 2011: 4).

Özellikle birey ve toplumu merkeze alan eğitim alanlarında edebi eserler, eğitimin çeşitli basamak ve derslerinde öğretim araç-gereci olarak kullanılabilirler. Daha çok Türkçe gibi dil ve edebiyat eğitiminin ana araç-gereci gibi düşünülse de aslında tüm derslerin öğretiminde edebi eserlerden yararlanılabilmektedir (Öztürk, 2007: 71). Edebi eserlerin bir ders materyali olarak kullanılmasının, eğitim-öğretim sürecine çeşitli katkıları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Krey, 1998: 11; Mindivanlı vd., 2012; Kandemir, 1984; Sucu, 2012: 44; Mccall, 2010; Demir ve Akengin, 2011; Öztürk ve Otluoğlu, 2011: 37; Bach ve diğerleri, 2011; Özdemir, 2009; Öztürk, 2007: 77);

- Eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde,
- Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında,
- Öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesinde,
- Öğretim sürecinde ifade edilmesi güç kavramların öğretilmesinde,

- Öğrencilerin estetik yönlerinin, kişiliklerinin, toplumsal ve kültürel değerlerinin geliştirilmesinde,
- Öğrencilerin tarihsel farkındalığının artırılmasında,
- Toplumsal sorunların öğrenciler tarafından ele alınıp onların çözümlerine ilişkin yine öğrencilerin çaba göstermesinde,
- İnsani, kültürel ve evrensel değerlerin aktarılmasında,
- Kültürün, zihni şekillendirmesinde önemli bir yere sahip olması nedeniyle toplumun sürdürülebilir değerlerinin aktarılmasında,
- Başka kültürleri tanıma, onlarla iletişim kurabilme ve onlara kendini ifade edebilme becerisinin kazanılmasında,
- Eleştirme, sorgulama, çözümlenme ve empati kurma yeteneklerinin geliştirilmesinde, öğrenci ve öğretmenlere yardımcı olacağı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler, edebi eserlerden öğretim materyali bulunması en kolay derslerdendir (Şimşek, 2009: 391; Krey, 1998: 11; Mindivanlı vd., 2012). Çalışma odağında insan olan Sosyal Bilgiler ve edebiyatın ilişkisi, güncel olmakla birlikte çok eskiden beri alanyazında var olan bir konudur (Akkuş, 2006: 39). Sözü edilen derse ilişkin içeriğin öğretiminde yardımcı olması için özellikle çocuk edebiyatının kullanılması köklü bir geçmişe dayanmaktadır (Sandmann ve Ahern, 2002).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde de alanın öğretimde çeşitli edebi eserlerden yararlanılabileceği görülmektedir (Michaelis ve Garcia, 1996: 62). Türkiye’de 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da edebi eserlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Demir ve Akengin, 2011: 2). Kimi Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da çeşitli edebi eserlerden yararlanıldığı görülmektedir. Bunların kullanılması ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarına büyük bir zenginlik katmıştır (Oruç, 2009).

Öğretimde başarıyı garanti edecek bir yöntem olmamakla birlikte edebi eserlerin etkili Sosyal Bilgiler öğretimi arayışında önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Demir ve Akengin, 2011: 2). Ancak gün geçtikçe Sosyal Bilgiler eğitimcileri arasında edebi eserlerin, alanın öğretimine önemli katkılarının olduğunu kabul edenlerin arttığı görülmektedir (Akkuş, 2006: 39; Oruç, 2009). Bunlardan biri olan Krey (1998:11-12) etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçekleştirilmesinde edebi ürünlerin katkılarını şöyle sıralamaktadır;

- Edebi eserler meydana gelen bir problemi bütün yönleriyle okuyucularına aktararak çözüm yolları bulunmasına ilişkin bir bakış açısı kazanmalarını sağlarlar. Bu özelliğiyle edebi eserler okuyucularına çoğu

ders kitabında görülen tipik detay yaklaşımından çok bir toplu öğretim dersi olan Sosyal Bilgiler gibi alanlar için önemli görülen “bütüncül bir resim” sunarlar.

- Sınıfta edebi ürün kullanılmasıyla öğrenciler ilk elden yaşayamadıkları özel durum ve ortamlar hakkında bilgilerini artırırılar. Örneğin yaşamları boyunca hiç karşılaşma imkânı bulamayacakları farklı kültürleri tanıyabilir, farklı yer ve zamanlara ilişkin bilgiler edinebilirler.

- Öğrenciler edebi ürünler sayesinde olağan olayların dışında olağanüstü durumlarla da karşılaşabilirler.

- Edebi ürünler, farklı durumlar karşısında insanların yaşadıkları duyguları anlayabilmeleri için öğrencilere, içerden bir bakış açısı empati kurma olanağı sunarlar. Böylece yeterli yaşam deneyimleri olmayan öğrenciler, edebi ürünler sayesinde dünyada meydana gelen çeşitli olaylara ilişkin duygusal deneyimler kazanmaya başlarlar.

- Ders kitapları ve kaynak kitaplar genellikle tarihler, yerler, ünlü kişiler ve bir durumun istatistiklerini içeren bilgileri özet ifadelerle sunarlar. Okuyucular böyle bir durumda kitaplarda anlatılan olaylar karşısında o dönemde yaşayan bireylerin arzuları, hayal kırıklıkları ve sevinçlerini algılayamadıkları gibi kendilerini o dönemde olayları yaşayan bir kişinin de yerine koyamazlar. Edebi ürünler ise okuyucularına insanların deneyimledikleri olayların gerçeklikleriyle eserde geçen insanların kendilerine özgü karakteristik özelliklerini bir denge ile sunarlar.

- Edebi ürünler öğrencilere kendi kişisel deneyimlerine benzeyen duygu, olay ve karakterleri tanıma fırsatı sağlarlar.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere çeşitli problemleri yaşatarak çözüm aranmasına yardım etmeleri, edebi ürünleri okuyan herkes için bütünsel deneyimler sunar. Böylece öğrencileri ders kitaplarındaki detaycı yaklaşımdan uzaklaştırır. Bilindiği gibi bütünsel bakış, toplu öğretim sistemi için çok önemlidir. Bu nedenle bir toplu öğretim dersi olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi eserlerin önemli fırsatlar yaratabileceği söylenebilir.

Öğrencilere gerçek ve gerçeğin ötesinde çeşitli estetik beceriler kazandıran şiir, öykü, roman, gezi yazısı gibi edebi ürünler kullanılarak Sosyal Bilgiler için önemli olan; geçmiş, şimdi ve gelecek bağlantılı analiz becerilerinin daha güçlü bir düzeyde kazandırılabilmesi söylenebilir. Okuyucularını, olgularla görüşler arasında bırakarak dengeyi bulma ve karar verme sürecine iten edebi ürünler, bu sayede okuyucuların kendi kişisel deneyimleriyle karakterler ve olaylar arasında ilişkilendirme yapma fırsatı sunabilirler. Bu özelliğiyle ders çıkarmalarına yardımcı olduğu

öğrencilerin, yaşamlarını gözden geçirmelerini de sağlayabilirler. Tüm bu etkiler sonucunda edebi eserler insanlar ve olaylara yönelik olarak okuyucularına bir bakış açısı kazandırır.

Sosyal bilimler ve Sosyal Bilgiler gibi kimi edebi eserlerin de birey ve toplum odaklı konuları kendi ilkeleri açısından işledikleri görülmektedir. Edebi eserler, insanlar kadar yerler hakkında da çeşitli bilgiler sundukları gibi “sonra” ve “şimdi” kavramları kadar, “değişim” ve “süreklilik” kavramlarını da geliştirebilmektedirler. Örneğin bütün insanlara ihtiyaç ve istekler kadar kıtlık problemiyle de karşılaşabileceklerinin farkına varmalarını sağlayabilirler. Böylece sosyal bilimlerden biri olan ekonomiye ilişkin kavramları da anlamalarına yardımcı olabilirler.

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesindeki gereklilikler arasında çeşitli bilgi, beceri ve değerler bulunmaktadır. Bu boyutlara özellikle edebi yaklaşımın, önemli katkılar getirebileceği düşünülmektedir. Bilgi boyutunda Sosyal Bilgiler konu alanları ve bunlara ilişkin çeşitli kavramların öğretiminde edebi eserlerden yararlanılabilir. Beceri boyutunda eleştiriye dayalı karar verme sürecini işletme, okuma-anlamaya dayalı iletişim, gezi yöntemi gibi beceriler geliştirilebilir. Değer boyutunda da farklı alan ve kültürlerle empati ve hoşgörü edinimine destek olunabilir.

Sosyal Bilgiler alanına ilişkin konular, edebi yaklaşımla okuyucu için daha alımlı hale getirilebilir. Sosyal Bilgileri öğrenmeye çalışanların dikkat ve ilgileri çekilerek öğrenmeye güdülenmeleri, kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından önem taşır. Bu durumda edebi ürünler için öğrenmeyi destekleyici yapıda oldukları söylenebilir. Eğitimin her aşamasında kullanılacak olan edebiyatla ilişkilendirme, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için oldukça yararlı görülmektedir. Bu kapsamda edebiyat ve Sosyal Bilgiler ilişkisi oldukça önemlidir (Krey,1998; 11, Maden, 2008: 148; Michaelis ve Garcia, 1996: 62; Öztürk, 2007: 71; Şimşek, 2006: 189).

Bilinmeyen yerlerin keşfi ve uzaktaki ülkelerin merak edilmesiyle insanlar, yeni yerleri çeşitli amaçlarla tanıma ihtiyacı hissetmiş ve gezi yazıları (seyahatnameler) da bu ihtiyaca cevap vermiştir. Gezi yazılarında sosyal bilimlerden coğrafyanın konusu olan mekânı, tarihin konusu olan zamanı, sosyolojinin konusu olan toplumu, antropolojinin konusu olan kültürü görmek mümkündür. Bu eserler gidilmesi mümkün olmayan yerler, kültürler ve zamanlara doğru okuyucuyu taşıyarak öğrencilerin kişisel olaylara ilişkin bilgilerini genişletir. Öğrencilere yerler hakkında da hayal gücü sunar, genel kültürlerini geliştirerek bir bakış açısı kazandırır (Maden, 2008: 148; Öztürk, 2007: 72; Pektaş, 2013).

Yazarların gezdikleri alanlara ilişkin izlenimlerini anlattıkları edebi eserlere gezi yazısı denmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011: 130; Pektaş, 2013). Gezi yazısı, gezilen yerlerde görülen maddi ve manevi özellikleri, belli bir edebi usule uygun anlatan düz yazı türüdür (Maden, 2008: 156). Gezi yazılarında, gezilen yerin fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafi özelliklerine değinilir. Bu bağlamda turizm özelliklerinden yerleşme tipleri ve mesken özelliklerine kadar konular yer alır. Derste işlenen alana ait gezi yazıları öğrencilerin dikkatini toplamak ve kalıcılığını sağlamak açısından da önem taşır (Maden, 2008: 148; Öztürk, 2007: 72). Gezi yazılarında yalnız gezilip görülen yerlerin doğal özelliklerinin belirtilmesiyle yetinilmez. O yerlerdeki insanların gelenek, görenek ve zevkleri de tanıtılmaya çalışılır (Pektaş, 2013). Kimi yazarlar, içinde yaşadıkları ya da gezdikleri coğrafi ortamdan etkilendikleri her kesimden insanla ilişki kurup bunlara duygu ve düşüncelerini de katarak yazıya aktarmaktadırlar (Özçağlar, 2011: 106). Gezi yazılarının yurt içi ya da yurt dışını konu alanları bulunmaktadır. Amaç ve yazılış bakımından da günü gününe alınmış notlara dayalı, mektup biçiminde veya bir ülkeyi daha nesnel ve derinlemesine tanıtmayı amaçlayan gezi yazılarına rastlanılabilmektedir. Kimi yazarlar, gezip gördükleri yerleri günü gününe veya aralıklı olarak tuttukları notlarla anlatırlar. Kimilerinde de yazarların kişisel gözlemleri yanında daha başka bilgi ve belgelere dayalı betimleme ve yorumlar yer alır. Yazarlığı bir meslek olarak benimsemiş kimselerin eserlerinde gezilen görülen yerler, değinilen konular, insanlarla ilgili gözlemler yazı sanatının birçok özelliğini yansıtan renkli bir dille anlatılır (Pektaş, 2013).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2013) belirtildiği gibi gezi yazıları, gezi yapılamayacak alanlara (kıta, okyanus, ülke vb.), sanal geziler gibi öğrencilerin okuyarak, hatta kimi kitaplardaki fotoğraflardan görerek gitmelerine ortam oluşturabilir. Ayrıca gezi yazılarında, yaşanan sürecin aktarılması gezi tekniğinin de öğrenilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda hazırlık-planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları okunarak öğrenilebilir. Gezi yazıları gezi tekniğinin öğrenilmesiyle bir beceri eğitimine temel oluşturabilir. Ayrıca uygulama boyutunun aktarılmasıyla beceri yanında Sosyal Bilgiler konu alanına ilişkin bilgilenme sağlanabilir. Yazarların yapmış oldukları eleştiri ve yorumlar da gezi tekniğinin değerlendirme aşamasına katkı getirebilir. Bunun eleştirel bir bakışla Sosyal Bilgiler öğrenmede önemli görülen karar verme sürecini olumlu yönde etkileyebileceği öngörülebilir.

Sosyal Bilgiler öğretimiyle edebiyat ilişkisinin çeşitli araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Bunlardan birinde Şimşek (2000); İlköğretim 6-7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde yaptığı deneysel çalışmada öğrencilerin bilgi düzeylerini, hikâye anlatım

yönteminin arttırdığını belirlemiştir. Otluoğlu (2001) ise yazılı edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılması üzerine yaptığı deneysel çalışmada edebi ürün kullanımının öğrencilerin bilişsel kazanımlarında etkili olmadığını ancak, öğrencilerin duyuşsal kazanımlarında anlamlı derecede fark yarattığını belirlemiştir. Kan'a (2006: 542) göre çeşitli araştırmalar Sosyal Bilgiler konuları için edebi metinlerin ders aracı olarak kullanılması öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede, empati kurabilmelerinde ve kendilerini ifade edebilmelerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Diğer araştırmalar incelendiğinde edebi eserlerin; Sosyal Bilgiler içeriğini anlamaya katkıda bulunabileceği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede yardımcı olabileceği, geçmiş ve günümüz olayları arasında önemli bağlantılar kurmada genç okuyuculara imkânlar sağlayabileceği ve öğrencilere geçmişi daha iyi görselleştirmelerinde yardımcı olabileceği anlaşılmaktadır (Farris ve Fuhler, 1994; Guzzetti, Kowalinski ve McGowan, 1992; Smith, 1993; Brozo ve Tomlinson, 1986; Davis ve Palmer, 1992; Fuhler, 1991; Owens ve Nowell, 2001; Palmer ve Burroughs, 2002; Harms ve Lettow, 1993).

Ortak çalışma alanlarının toplum olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretiminde edebiyattan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Üstelik estetik ve edebi yaklaşımın öğrencileri Sosyal Bilgiler öğrenmeye güdüleyebileceği de öngörülmektedir (Michaelis ve Garcia, 1996: 62; Öztürk, 2007: 71). O halde tüm edebi türlerin Sosyal Bilgiler öğretimindeki katkılarının araştırılmasında yarar vardır. Bu anlamda, Gülten Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneğinde yapılan araştırmanın Sosyal Bilgiler öğretimine bir katkısının olması beklenmektedir.

Yazar yazılarını bir ders gibi aktarmadığını, çocukların düzeyine uyacak bir biçimde bir sentezden geçirdikten sonra edebi bir yaklaşımla sürükleyici bir kurguda sunduğunu belirtmektedir. 2004-2005 öğretim yılında çocuklar arasında en çok okunan yazar seçilen Dayıoğlu'nun (2013) gezi yazıları hakkındaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır;

"Gezi yazıları o kadar önemli ki. Birçok öğretmen bunun farkına vardı. Ders kitaplarının paralelinde okutanlar var. Coğrafya, Sosyal Bilgiler derslerinde. Gittiğim yerleri birinci kaynaktan bire bir yaşayarak anlatıyorum. Gezdiğim yerlerde teyple kayıt yapıyorum. Dünyanın hemen hemen 2/3'ünü gezdim. Ama beni çok etkileyen yerleri yazıyorum. Öğrenci ve yetişkin okuyuculardan gidip de görmüş gibi hissettiklerine yönelik dönütler alıyorum"

Gezi yazıları özelinde edebi eserlerin Sosyal Bilgiler öğretimine katkılarının araştırılmasında yarar görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı gezi yazılarını Sosyal Bilgiler öğretiminde

işlevselliği açısından değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Aynı amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1-Gezi yazıları (Dayıoğlu örneğinde) Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik olarak;

- hangi bilgi-kavramların
- hangi becerilerin
- hangi değerlerin kazandırılmasında kullanılabilir?

2-Gezi yazılarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarıyla ilişkileri nelerdir?

YÖNTEM

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinin bir türü olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77). Tarama, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının kullanılmasına olanak sağlayan bir modeldir (Kırcaali-İftar, 1997, s.5). Tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlere ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilen doküman analizi ise araştırılması amaçlanan olgular hakkında yazılı kaynakların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Araştırmada Dayıoğlu'na ait gezi yazılarının odağa alınmasında birkaç etmen rol oynamıştır. Bunlardan biri 2011-2012 öğretim yılında Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında okutulan Ülkeler Coğrafyası dersinde gerçekleştirilen gezi yazılarına dayalı öğrenme çalışmasında öğretmen adaylarının en çok Dayıoğlu'nun kitaplarını kullanmalarıdır. Dolayısıyla yazarın kitaplarına kolay ulaşılabilir. Ayrıca yazarın kişisel İnternet sayfasında (Dayıoğlu, 2014) gezi yazılarını, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynak kitap olarak okuttuğu bilgisidir. Böylece araştırma sayesinde Sosyal Bilgiler öğretiminde Dayıoğlu'nun gezi yazılarından yararlanılıp yararlanılamayacağı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İsim ve yayınevleri belirlendikten sonra çalışmaya konu olan Gülten Dayıoğlu'nun kıtalara ilişkin gezi yazılarını içeren kitapları, araştırmacılar tarafından edinilmiştir. Bu dokümanların orijinalliği araştırmacılar ve edebiyat uzmanı olan bir akademisyen tarafından kontrol edilmiştir. Kitapların bir yazar tarafından günü gününe kaleme alınmış, bir ülkeyi daha nesnel ve derinlemesine tanıtmayı amaçlayan yurt dışı gezi yazıları türünde olduğu görülmüştür. Ancak, kimi kitaplarında yazarın kişisel gözlemleri yanında yerel broşür ve belgelere dayalı betimleme ve yorumlar

yaptığı belirlenmiştir. Yazarın Avrupa dışındaki tüm kıtaları temsil edebilecek sayıda gezi yazısı kitabının bulunduğu görülmüştür. Bunlar arasında okunan kitaplar ve temsil ettikleri kıtalar şöyledir; Efsaneler ülkesi Çin'e yolculuk (Asya), Mısır'a yolculuk (Afrika), Kenya'ya yolculuk (Afrika), Nepal'e yolculuk (Asya), Hindistan'a yolculuk ve Nepal gezisi (Asya), Güney Pasifik Adalarına yolculuk (Okyanusya).

Araştırmacı tarafından okunan kitapların içeriği analiz edilmiş ve ulaşılan temalardan bir cetvel oluşturulmuştur. Aynı kitaplar diğer Sosyal Bilgiler uzmanı akademisyen tarafından da okunarak tema cetveline işaretleme yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı temaları karşılaştırmış ve görüş birliği sağlamışlardır. Dayıoğlu'nun gezi yazılarını içeren kitapların iki Sosyal Bilgiler uzmanı tarafından okunması, yazılardaki konuların tematik olarak içerik analizine tabi tutulması, tutarlılığı sağlamak amacıyla uzmanların sık sık bir araya gelerek temaların kapsamını tartışması, bunların bulgularda doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve kodlama-işaretleme yapılan kitap ve belgelerin saklanması araştırmanın güvenilirlik önlemleri olarak sıralanabilir. Yazılarda temalar; sayfa, paragraf, cümle, sözcük vb. sınırlaması olmaksızın takip edilmiştir. Örneğin kültür kapsamında inanç temasına ilişkin kimi verilerin kitaplarda birkaç sayfa sürdüğü belirlenmiştir. Buna karşın iklim temasının bir kaç cümleyi kapsadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular da temalara göre düzenlenmiş, betimlenmiş, başka araştırmaların bulgularından yararlanılarak yorumlanmış ve düz yazıyla sunulmuştur. Çünkü Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 200) göre dokümanlardan elde edilen verilerin nicelleştirilmesi gerekmez. Belirlenen temalar doğrultusunda araştırma bulguları düz yazıyla da raporlaştırılabilir.

BULGULAR

Dayıoğlu'nun gezi yazıları incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesine temel oluşturabilecek çeşitli bilgi, beceri ve değerlere ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte coğrafya, tarih ve antropoloji-kültür gibi sosyal bilimlerden oluşan olgu ve görüşlere rastlanılmıştır. Sosyal Bilgiler konu alanı kapsamındaki ünitelerde coğrafya, tarih, ekonomi vb. sosyal bilimler, insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na (2013) göre sosyal bilim konuları; ayrı ayrı değil, çok yönlü ve ilişkilendirilerek işlenmelidir. Ayrıca öğrenme sürecinde edebî eserlerden yararlanılarak hatta Türkçe dersleriyle kaynaştırılarak da çeşitli Sosyal Bilgiler kazanımlarının (bilgi, beceri, değer) edindirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bilgi/Kavram Öğretimi

Gezi yazılarında Sosyal Bilgiler öğretimine temel oluşturabilecek çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bir kısmı Sosyal Bilgiler konu alanlarına yöneliktir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kimileri kıta, bölge, doğal ve beşeri ortam, çevre ve kirlilik, iklim, din, dil, kültür, ortak miras, turizm, devlet, vatan, yönetim, vatandaşlık biçiminde belirtilen çeşitli kavramların örneklendirilerek öğrenilmesinde gezi yazılarından yararlanılabileceği düşünülebilir. Ayrıca Dayioğlu'nun yazılarında ülkelerin içinde buldukları bağımlı durum, yazarın eleştirel yaklaşımıyla ele alınmış ve aşağıdaki kavramlara bu bölümlerde daha çok yer verilmiştir. Bu kavramların çeşitli becerilerden oluştuğu görülmektedir. Benzerlik ve farklılık, etkin vatandaş, nedensellik, özgürlük, bağımsızlık bunlara örnek olarak sıralanabilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2013) kavram öğretimine ilişkin olarak şu ifadeye yer verilmiştir;

“Öğretmen, öğrencilerin disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmelerine dikkat etmelidir. Öğrencilerin, çizdikleri kavram ve zihin haritalarından yararlanarak, kavram yanlışları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmalıdır. Önce kavramla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler sunulup, bu örneklerden olumlu olanlarının üzerinde durularak, neticede öğrencinin örnekler yardımıyla kavramı bulması sağlanır. Kavramın nihâî tanımı bu sürecin en sonunda verilir”

Dayioğlu'nun yazılarında aşağıdaki metinlerde olduğu gibi tanımlama ve örneklendirmeler yapılarak kimi kavramların öğrenilmesine uygun ortamlar yaratıldığı görülmektedir. Kavram gelişiminde çok önemli zihinsel süreçler olan genelleme ve ayırım için varlık ya da olaylara ulaşmak son derece önemlidir. Ancak bu, her zaman mümkün değildir. Bu durumda kavramlar genel ya da hatalı olarak öğrenilebilmektedir. Oysaki genelleme ve ayırım için olumlu-olumsuz yanlar, karşılaştırmalar ve örneklendirmeler öğrencilerin kavramı bulması ve daha doğru bir biçimde öğrenmesini sağlayabilirler (SBDÖP, 2013). Dayioğlu'nun gezi yazıları incelendiğinde her zaman ulaşılamayabilecek yerlerin de ele alındığı hatta karşılaştırmalar ve örneklendirmeler de yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle kavram öğretimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

“Beethoven'in bitmemiş senfonisi gibi, Mısır'da da bir bitmemiş obelisk var. Üzerleri yazılı, resimli dikilitaşlara Obelisk deniliyor. Eski Mısır'da krallar, kendi adlarına ya da bir olayı ölümsüzleştirme adına, pek çok obelisk dikmişler. Ancak bunların büyük bölümü, Mısır'dan alınıp başka ülkelere taşınmış” (Mısır'a Yolculuk: 13/1).

“İlk kez, savanlarla kaplı bir alanla yüz yüze geliyorum. Diz boyu yüksek otlar, bodur baobap ağaçlarından oluşan savanlarda ilerliyoruz”(Kenya’ya Yolculuk: 12/4).

Dayıoğlu’nun gezi yazılarında çeşitli coğrafi betimlemeler de yapılmaktadır. Bunlar arasında gezilen alanın iklim, bitki ve hayvan coğrafyası, yeryüzü şekilleri, su kütleleri sayılabilir. Bunlara aşağıdaki metinler örnek olarak gösterilebilir.

“Venezüella’nın iklimi, hep ilkbahar. İnsanlar, yaza ve kışa özlem duyuyor. Çokluk sıcaklık 16-25 derece. Bu iklim yüzünden her yer çiçeklerle bezenmiş. Bizde, saksılarda özenle büyötmeye çabaladığımız tropikal çiçekler, burada ağaç olmuş. Atatürk çiçekleri, kaktüsler, hele orkideler! Yılın on iki ayı süren bu bahar iklimi nedeniyle evlerde otellerde soba, kalorifer vb. ısıtma düzeneği yok. Sıcak ve nemli hava insanı bunaltıyor. Bu yüzden konutlara soğutma düzeneği konulmuş. Bizim, ısınmak için yakıta ödediğimiz parayı, onlar serinlemek için harcıyorlar” (Güney Amerika’ya Yolculuk: 22/5).

“Masai Mara’daki yolculuğumuz sırasında bir de ne görelim! Ötede bir ağacın dibinde, dünya güzeli bir çita durmuyor mu? Çitanın postu kaplanıninkini andırıyor. Ama kendisi daha ufak. Çok yırtıcı bir hayvan. Avının peşine takıldığında, hızı saatte yetmiş mile kadar çıkıyor. Bu hayvanın sayısı giderek azalmaktaymış” (Kenya’ya Yolculuk: 25/5).

“Kent dışına çıkıp, Himalaya dağlarıyla Everest tepesini ve öteki tepeleri görmeye gidiyoruz. Derken, dağları saran bulutlar da katar katar akıp gidiyorlar. Ötelerdeki tepeler arasında, güneşin ilk ışıkları beliriyor. Hepimizde bir sevinç bir sevinç. Sanki, güneşi anasının karnından çıkarıp, doğumunu yaparak dünyaya biz armağan ediyoruz. Aydınlık ayıldıkça, Himalaya dağları olanca görkemiyle ortaya çıkıyor. Kimi tepeler buzullarla kaplı. Kimileri sarp kayalık ya da karlarla örtölmüş. Bu görünüm insana ürperti veriyor. Ötelerde, dünyanın en yüksek tepesi, Everest’in silueti beliriyor. Bu görkemli görünüm karşısında, iliklerime kadar titriyorum. Bu büyüü güzellik, sadece beni, değil, dorukta bulunan herkesi kuşatmış durumda. Kimliklerimiz, milliyetimiz, cinsiyetimiz yok olmuş...” (Hindistan’a Yolculuk: 158/2)

Yukarıdaki metinlerden anlaşıldığı gibi yazar kimi zaman tüm çıplaklığıyla gördüklerini aktarırken kimi zaman bunlara duygularını da katıyor ve aynı zamanda edebi bir dil kullanıyor. Bu yaklaşımın, kimi öğretmen ve öğrencilerin Sosyal Bilgileri, edebiyatın gücü sayesinde öğrenmeye ilgi duymalarını sağlayabileceği söylenebilir. Dayıoğlu’nun gezi

yazılarında gezilen alanın nüfus, yerleşme, ekonomi vb. beşeri coğrafya özelliklerine de rastlanılmaktadır. Bunlara aşağıdaki metinler örnek oluşturmaktadır.

“Los Angeles’ın toplam nüfusu sekiz milyon. Nüfusun yüzde yirmi sekizi İspanyol, yüzde on beşi zenci, yüzde yedisi Asyalı. Çok sayıda Meksikalı var. Bu durumda Amerikalılar azınlıkta kalıyor” (Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk: 17/1).

“Reisin evine giriyoruz. Ev dediğime bakmayın. Çamurdan bir mağara gibi içerisi. Orta yerdeki ocakta odun yanıyor. Ocağın dumanı tavandaki delikten çıkıp gidiyor. Ateşin iki yanında çamurdan yapılmış ki sedir var. Sedir kaba saba işlenmiş bizon derisiyle kaplanmış. Duvarlarda ikişerden dört tane, avuç kadar pencere deliği var. Taban toprak, kapıdan girişte L şeklinde bir aralık var. Bu da soğuk ve yabancı hayvanların, odaya doğrudan doğruya dalmasını engelliyormuş”(Kenya’ya Yolculuk: 18/5).

“Nil’in sulama alanına giren yeşil şeritte, bir avuçluk toprak parçası bile görmek olanaksız. Her yer ekili. Başta bakla olmak üzere, türlü sebzeler, buğday, arpa, yonca, susam...Soğan ve tarlalar dolusu şeker kamışı...Muz bahçeleri...Mandalalar, keçiler...” (Mısır’a Yolculuk: 46/2).

“Uruban nehriyle dağ arasında sıkışıp kalmış köylülerin bir bölümü de, ataları olan İnkalar’dan kalma, teras tarlalarda tarım yapıyor. Bunlar hazırda konmuşlar besbelli. Teras tarlaları sizlere biraz açıklayayım: Dik bir dağ yamacı düşünün. Bu yamacın bir yeri enine olarak kazılmış. Yirmi otuz metre genişliğinde bir düzlük elde etmiş. Bu düzlüğün alt tarafı, park taşını andıran taşlarla duvar örülerek, desteklenmiş. Böylece, dağ yüzeyinde, merdiven merdiven düzlükler oluşmuş. Tarih kitaplarında okuduğunuz Babil asma bahçeleri de böyle yapılmış. Kızilderililer, bu düzlüklerin üstüne, vadi tabanından yumuşak toprak taşıyıp sermişler. Böylece, verimli tarlalar elde etmişler. Taş duvarlar toprak kaymasını önlediğinden, İnkalar’ın tarlaları günümüze kadar bozulmadan kalmışlar ” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk: 60/3).

Dayıoğlu’nun gezi yazılarında aşağıdaki örneklerde olduğu gibi gezilen alanın tarihi özellikleri, tarihi yerleri de betimlenmektedir.

“İskeleden karaya çıkıp, Edfu tapınağını gezeceğiz. Bu tapınak, Karnak ve Luksor’dan sonra yörenin en büyük tapınağı konumunda. Tüm tapınaklar belli bir plana göre yapılmış. Görkemli bir giriş kapısı, avlu, sunak, bina. Burası da öyle. Tapınağım çevresinde kerpiçten yapılmış bir dizi duvar var. Bunu Romalılar, çevre insanlarından korumak için yapmışlar. Bu tapınak, Tanrı Horus’a adanmış. Kapının iki yanında, Kuş Tanrı Horus’un görkemli heykelleri var. Bu tapınak ve heykellerde simetriye çok önem verilmiş. Heykellerde Mısır tanrıları, eski Yunan’da olduğu gibi aileleriyle

bütünleştirilmiş. Tapınaklarda ortak olan bir başka görünüm de, heykellerin, duvar resimlerinin, yaşamdan alınmış konuları yansıtması” (Mısır’a Yolculuk: 25/5).

Dayıoğlu’nun gezi yazılarında coğrafya ve tarih dışındaki insan davranışı, giyimi, inancı, dili vb. konularla psikoloji, antropoloji gibi diğer sosyal bilimlere ilişkin betimlemelerin de yapıldığı görülmektedir. Aşağıdaki metinler bunlara birer örnek oluşturabilir.

“Ürümcü sokakları pek renkli, canlı, neşeli. Halk yoksul. Ama öylesine güç ve sağlıklı bir görünümde ki! Gelir düzeyleri düşük olduğundan giyim kuşamları derme çatma. Ama bizlere, “Yoksulun efendisi” dedirtecek kadar onurlu ve kişilik sahibi her biri” (Çin’e Yolculuk: 12/3).

“Az ötelerde öbek öbek vahalar var. Ağaçlar arasında kerpiç evler görülüyor. Köylü kadınlar, uzun entariler giymiş. Kara çarşafı bürünmüşler, ama yüzleri açık. Erkekler de çokluk, beyaz uzun entari giymişler. Başlarında takke var. Nargile gibi bir düzenek kurmuşlar, keyif içinde tütürüp duruyorlar” (Mısır’a Yolculuk: 46/2).

“Bildiğiniz gibi Arjantin, baş döndürücü, yürek titretici tangoları ve uçsuz bucaksız çiftlikleriyle ünlü. Tango müziği ve dansı ilk kez, yüzyılın başlarında, Buenos Aires’te başlamış. Tango’nun başladığı gemiciler mahallesine gidiyoruz. Burası, geçen yüzyıldan kalma, iki üç katlı evlerden oluşuyor. Hepsinin de dış duvarları, değişik renkte boyanmış. İnsan kendini, tiyatro dekoru içinde sanıyor. Sokaklarda ünlü tangocuların heykelleri var. Kimi evlerden hala tango sesleri yayılıyor. Kimi balkonlarda tango yapılıyor. Tango gösterisi herkesi büyüledi. Müzik ayrı bir güzel ve etkileyici, dansçıları ayrı güzel. Doğrusu unutulmaz bir gece yaşadık” (Okyanuslar Ötesine Yolculuk: 69/9).

“Kenya’da devlet dili İngilizce. Okullarda birinci dil olarak İngilizce öğretiliyor. Öğrenim bu dille yapılıyor. Kenya halkı kırk iki değişik kabileden oluşuyor. Bu yüzden, dil birliğinin sağlanması zor” (Kenya’ya Yolculuk: 13/3).

“Hindistan’da halkın yüzde sekseni Hindu dininden. Hinduizm, milattan önce 1000 yıllarında doğmuş. “Veda” adlı kitaplarla dinin ilkeleri belirlenmiş. Budizm ise milattan önce 500 yıllarında, Hindistan’da doğmuş. Ancak Hindular Budizm’i din olarak benimsememişler. Bu yüzden Budizm, Hindistan dışındaki ülkelerde yaygınlaşmış. Hindistan’da Sih dini de yaygın. Hinduizm, çok tanrılı bir din...” (Çin’e Yolculuk: 15/3).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi yazar, Sosyal Bilgiler alanına ilişkin kimi kavramlar hakkında tanımlama ve örneklendirmeler yapmaktadır. Ayrıca coğrafi, tarihi, psikolojik ve antropolojik özellikleri

betimleyici bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Kimi zaman da bunlara duygularını katarak edebi bir dil kullanmaktadır.

Beceri Öğretimi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2013) sıralanan; gezi-gözlem becerileri eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, problem çözme, karar verme, mekân, zaman, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerilerinin geliştirilmesine gezi yazılarının uygun ortamlar oluşturduğu söylenebilir. Bu açıklamalar gezi yazılarının, gezi yapılamayan alanlar için de bir sanal gezi gibi kullanılabilmesini düşündürmektedir. Ayrıca okuma süreci ve sonrasında çalışma ve değerlendirme kâğıtlarıyla öğrencinin kayıt tutması sağlanarak okuma, dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesine de katkı getirebileceği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımla öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmelerine de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Dayioğlu'nun gezi hazırlığı ve ulaşım araçlarıyla gezi sürecini yazılarında paylaşması, öğrenciler için öğretici olduğu kadar geziye de güdüleyici olabilir. Arazi uygulama ölçütlerine uygun, planlı bir gezi sürecinin Sosyal Bilgiler öğrenmeye olumlu katkılarının olabileceği düşünülebilir. Ayrıca gezilen alanlara ilişkin konumlandırma ve yön bulma becerileri de bunlara eklenebilir. Aşağıdaki alıntılar gezilerin planlanmaları vb. aşamalarına olduğu gibi güdüleme heyecan gibi duygularıyla gezilerin etkilerine bir örnek oluşturmaktadır.

"Her gezi öncesinde olduğu gibi bu kez yine, gideceğimiz yerle ilgili araştırmalar yapmaya giriştim. Çeşitli kaynaklardan Kenya ile ilgili bilgiler edinmeye çalıştım. Haritada gezeceğimiz yerlerin konumlarını inceledim. Bu sırada, gezilecek yerlerin, deniz yüzeyinden ki-üç bin metre yükseklikte olduğunu öğrendim. Kimi yerlerde Aralık-Ocak ortalaması 35 dereceyi buluyordu" (Kenya'ya Yolculuk: 8/3).

"Gezilerde insanları böylesine birbirine yaklaştıran, hoşgörülü kılan nedir diye düşünüyorum. Sonunda, amaç birliği olduğuna karar veriyorum. Hepimiz safari amacıyla burada toplandık. Doğa ve hayvanlar karşısında, aynı coşkuyu yaşıyor, aynı duygularla dolup taşıyoruz. Bu yüzden de birbirimizi, anlıyor, seviyor, sayıyor, birbirimize ilgi gösteriyoruz" (Kenya'ya Yolculuk: 28/5)

"Öylesine heyecanlıyım ki! Çünkü böylesine görkemli bir gemiyle ilk kez geziye çıkıyoruz. İlk kez büyümlü adaların bulunduğu, Güney Pasifik'e"

açılıyor. İlk kez Polinezya ve yöresini gezeceğiz” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 23)

Aşağıdaki ifadeler, yazarın gezdiği alanlardaki gözlemlerine eleştirel bakışını yansıtmaktadır.

“Waitangi yöresinin, İngilizlere geçişinin anılarıyla dolu müzeye varıyoruz...İngilizlerle Maori kabile başkanının, senet imzalarken çekilmiş fotoğrafları, insanın içini burkuyor...Şimdi Waitangi’de, eski Maorilerin yerlerinde yeller esiyor. Artık ırkları da karışmış. Ne dinleri, ne eski töreleri kalmış. Çünkü yabancılar Maorilerin topraklarını ellerinden almakla kalmamış, misyoner papazlar getirterek, onları Hıristiyanlaştırmışlar. Misyonerler, yerlilerin akılları çelinmesin diye, çok tanrılı günleri anımsatan, her türlü bina, heykel, taş, taht, kurt, kuş sembollerini yok etmişler. Bu arada dünya kültürüne önemli katkı sağlayacak olan, pek çok eser de yok olmuş. Meksika’da da İspanyollar Aztek ve Maya piramitlerini yıkıp, oradan elde edilen taşlarla kilise yapmışlar. Çok değerli yazıtları, belge niteliğindeki kitapları da alıp götürmüşler. Şimdilerde, Aztek ve Maya kültürünün temelleri olan bu belgeleri, İspanya ve Viyana müzelerinde görebilirsiniz ” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 48/2-4).

“Auckland’da bir şey dikkatimi çekti. Her şey çok iyi çok güzel de bu toprakların asıl sahipleri nerede? Onlar, sadece topraklarını yitirmekle kalmamış, kültürlerini, inançlarını, hatta örf adetlerini bile yitirmişler. Köklerinden koparılmışlar. Sığlara kök salan yoz sarmaşıklar gibi, yaşamaya çalışıyorlar. Kendileri ne Avrupalı, ne de buralı!...” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 66/2).

“Burada eskiden önemli bir tapınak varmış. Hıristiyanlığın etkisiyle gözden düşmüş. Aslında halkın çoğunluğu Katolikmiş... Sizin anlayacağınız, Avrupalı misyonerler burada da iyi iş çıkarmışlar. Ne var ki, yine de geçmişi tümüyle belleklerden söküp atamamışlar. Hatta halk arasında, zaman geçtikçe, geçmişlerini, geleneklerini arama bilinci oluşmuş. Bu yüzden atalarından kalma yıkık tapınakları onarıp, geçmişlerine sahip çıkmaya başlamışlar” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 72/1).

Aşağıdaki ifadeler ise yazarın karşılaştırma-ilişkilendirme yapmasına bir örnek oluşturmaktadır.

“Tauranga’da köydeki ahşap evler, Arjantin’deki tango mahallesinde olduğu gibi, türlü renklere boyanmış. Ama yine de gecekondu görünümünden kurtarılamamış” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 73/1).

“Bizim yattığımız saatlerde Türkiye’de sabah oluyor. Buna alışmak eppey zor. Sabahleyin Üzümcü gezisine çıkıyoruz. Burası bizim İç Anadolu kentlerimizin, otuz-kırk yıl önceki halini andırıyor. Sokakları kalabalık, yollarda özel araba yok.” (Çin’e Yolculuk: 10/5).

“Kentın surları Çin Seddini andırıyor. Xian iklimi Ankaramıza benziyor” (Çin’e Yolculuk: 58/7).

“Dünyaca ünlü Çin porselenlerinden yapıma yemek takımları da pek güzel. Ama dünyadaki en zengin porselen koleksiyonun Topkapı Müzesi’nde olduğunu bildiğimden buradakiler beni pek etkilemiyor” (Çin’e Yolculuk: 48/3).

“Çocuk sarayı’ını görünce dertlerim depreşiyor. Keşke diyorum, bizde de böyle bir eğitim kurumu olsa. Ülkemizde kim bilir nice üstün yetenekli çocuk var. Bizim kuşak bu çocuklara böyle bir olanağı sağlayamadı. Umarım yeni kuşaklar bunu yapabilir. Sanat dünyanın her yerinde geçerli, saygın bir tanıtım ögesi. Türkiye’imizin yabancı ülkelerde gereği gibi tanınmadığından yakınıp duruyoruz bizim de üstün yetenekli sanatçılarımız, sporcularımız olsa, öyle ün salarız ki dünyaya!...” (Çin’e Yolculuk: 87/5).

Yukarıda görüldüğü gibi yazar, gezilerin planlanması, hazırlık süreci ve gezi aşamalarına değinerek Sosyal Bilgiler öğretimi açısından önemli bir becerinin edinilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca gezilen alanlara eleştirel bakış, karşılaştırma-ilişkilendirmeye dayalı bir yaklaşımla düşünme becerilerinin geliştirilmesine destek vermektedir. Bunları aktarırken de kimi zaman güdüleyici heyecanlandırıcı bir dil kullandığına tanık olunmaktadır.

Değer Öğretimi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen bağımsızlık, özgürlük, barış, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılmasına gezi yazılarının katkı getirebileceği söylenebilir. Çünkü incelenen eserlerde gezilen arazilerde yaşayan halkların önemseddiği değerler, örneklendirilerek aktarılmaktadır. Programda da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretiminin; bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklama, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Aşağıdaki ifadeler, gezilen ülkelerdeki değerlere (hoşgörü, barış, çevre duyarlılığı vb.) bir örnek oluşturmaktadır;

“Yeni Zelanda’da değişik kültürlerden gelen insan toplulukları dostça yaşamaktalar. Her topluluk buraya kendi kültürünü de getirmiş. Ama, toplum içinde baskın kültür, Maori kültürüdür. Bu kültürün yok olmaması için çalışmalar yapanlar var” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 31/3)

“Jambo Kenya’da en çok kullanılan sözcük...Jambo derken, öylesine sıcak ve candan ki!..İnsan kırk yıllık dostuyla selamlaştığını sanıyor. Bu güne değin beş kıtada kırk ülkeyi gezdim. Kimi ülke insanların selamı baştan

savma, kimilerinin ki ise içten. Kenyalılar bir insanı selamlarken, gülümsemeyi adet edinmişler. Dili, ırkı, rengi,uyruğu bambaşka birileri tarafından, güler yüzle selamlanmak, öyle coşku verici bir olay ki!...” (Kenya’ya Yolculuk: 7/3-5)

“Dünya barışının sağlanmasında, insanlığın birbirine bağlayacak ortak bir amaç saptanması, çok yararlı olur inancındayım. Sanırım bu amaç, gitgide oluşmakta. Çevre bilinci, gerçekten, yeryüzündeki insanları birbirine bağlayacak güçlü bir amaç olabilir. Güzelim dünyamızın, sorumsuzca kirletilmesi; doğaya, hayvanlara zarar verilmesi, insanları iyiden iyiye tedirgin etmeye başladı. Çevre konusu tüm insanlığı ilgilendirdiğinden, bu konu dil, milliyet, ırk, cins, renk gibi kavramların üstünde görülüyor. Gezilerim sırasında konuştuğum insanlardan bu izlenimi edindim. Bu gidişe çok seviniyorum. Belki tüm insanlar, savaşları bir yana bırakıp dünyayı her tür kirlilikten kurtarma amacı çevresinde birleşebilirler. O zaman yaşam ne güzel olur kim bilir” (Kenya’ya Yolculuk: 29/1)

“Ayinden sonra bizlerle tek tek selamlaşma töreni başladı. Bu selamlaşma, burunlar birbirine sürtülerek yapılıyordu. Durumu biraz yadırgadım ama, burnumu yerlilerin burunlarına sürterek, selamlaşmaktan da geri kalmadım. Bu garip selamlaşmadan sonra kutsal yiyecekten sundular. Onu bir güzel yedik. Ödeme yapmak istedik ama para almadılar!” (Güney Pasifik Adalarına Yolculuk: 71/3)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, Dayıoğlu’nun gezi yazılarında kimi zaman sadece betimleyici, kimi zaman duyguları da içeren güdüleyici bir dil kullanılmıştır. Yazar bazen eleştirici, yorumlayıcı, karşılaştırmacı, ilgi kurucu, ders çıkarıcı bir yaklaşım sergilemektedir.

Gezi Yazılarıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğeleri ve Öğrenme Alanları Arasındaki İlişki

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Demir ve Akengin, 2011: 2). NCSS (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)’nin belirlemiş olduğu Sosyal Bilgiler standartları (Martorella, 2001: 78), Türkiye’de öğrenme alanları olarak ortaya çıkmaktadır. Gezi yazılarının öğretimdeki işlevselliği belirlenmek isteniyorsa aynı zamanda “gezi yazıları hangi Sosyal Bilgiler standartları ya da öğrenme alanlarını içermektedir?” sorusuna da yanıt verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda Dayıoğlu’na ait gezi yazılarının çoğunlukla kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarına yönelik öğeler içerdikleri görülmüştür. Bunları birey ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, güç yönetim ve toplum öğrenme alanlarına

ilişkin öğelerin izlediği anlaşılmaktadır. Hatta kimi zaman bilim ve teknolojiye dahi yer verildiği belirlenmiştir. Hangi Sosyal Bilgiler kazanım ve etkinliklerinin öğretiminde gezi yazılarından yararlanabileceği, Dayıoğlu'nun gezi yazıları ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın analizinden sonra aşağıdaki gibi ortaya konulabilir.

Birey ve Toplum öğrenme alanında; 4. sınıf kazanımı olan "bireysel farklılıkları tanıyarak ve kabul eder" ile "Farklı ve Özel" (İnsanların farklılıklarının bir zenginlik olduğuna örnekler verilir) etkinliğine gezi yazılarının uygun öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca bunun açıklamalarda belirtilen doğrudan verilecek değer olan duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörüye de katkı sağlayabileceği öngörülebilir. 7. sınıf programındaki aynı öğrenme alanının açıklamalarında belirtilen farklılıklara saygı değerine gezi yazılarının katkısı olabileceği düşünülebilir.

Kültür ve Miras öğrenme alanında; 4. sınıf "kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir" kazanımının edindirilmesine gezi yazılarının uygun öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. "Geçmişin İpuçları", "Bir Zamanlar", "Bir Gezi Yapalım" (Tarihî mekan, müze ve anıtlara gezi düzenlenir) Ör: Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Müzesi gezisi, "Kahramanıma Mektup" "Sanal Alan Gezisi" (İnternet üzerinden sanal gezi yapılır) etkinlikleri de gezi yazıları kullanılarak işlevsel hale getirilebilir.

5.sınıf "Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıyarak", "Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir", "Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır", "Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar" kazanımlarının edindirilmesine gezi yazılarının uygun öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. "Üç Taş Oyunu" (Ülkemizdeki doğal varlıklar ile tarihî mekân, nesne ve yapıtlarla ilgili soruları cevaplamaya yönelik bir oyun oynanır), "Sanal Alan Gezisi" (Ülkemizdeki doğal varlıklar, tarihî mekânlar, nesnelere, yapıtlar hakkında internet araştırması yapılır), "Bir Gezi Yapalım" (Tarihî mekân, müze ve anıtlara gezi yapılır. Örnek: Anıtkabir Gezisi), "Yerel Tarih Çalışması" (Çevredeki tarihî mekân, nesne ve yapıtlarla ilgili araştırma raporu hazırlanır), "Hikâye Okuma Bayramı" (Okuma etkinlikleriyle, seçilen hikâye, masal, efsane ya da destanlardaki kültürel izler fark edilir), "Fotoğraf İnceliyoruz" (Fotoğraflar kullanılarak Cumhuriyet sonrası günlük yaşamdaki değişiklikler yorumlanır) gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. Dayıoğlu'nun gezi yazıları ilgili alalara

ilişkin fotoğrafları da içermektedir. Bu yüzden açıklamalarda belirtilen görsel okuma, doğrudan verilecek beceri: görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, grafik, temsili resim vb.) ve doğrudan verilecek değer olan estetiğin kazandırılmasında edebi ürünler olan gezi yazıları kullanılabilir.

6. sınıfta “Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur”, “Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler” gibi kazanımların öğretiminde edebi metinlerden gezi yazıları kullanılabilir. “Destan ve Yazıtlara Göre Uygurlar” (Uygur dönemi yazıt ve destanları incelenerek dönemin Türk kültürünün özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulur” benzeri etkinliklerin gerçekleştirilmesinde tarihi ve kültürel alanları incelemesi nedeniyle gezi yazılarından yararlanılabilir. Açıklamalar kısmındaki “Türk destanları, yazıtlar, döneme ait seyahatnameler vb. belgelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde Hun, Kök Türk ve Uygur dönemi ele alınacak; Kavimler Göçü ve sonuçlarına da yer verilecektir” bilgisi gezi yazılarına zemin oluşturmaktadır. İlgili öğrenme alanının “doğrudan verilecek beceri: çıkarımda bulunma”, ve “doğrudan verilecek değer: kültürel mirasa duyarlılık” kazandırılmasında gezi yazılarından yararlanılabileceği düşünülebilir. 7. sınıfta “Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir” kazanımı ve “Seyyahların Gözüyle” (Çeşitli dönemlere ait seyahatnamelerden alınmış metinler üzerinde inceleme yapılır) etkinliğinin gezi yazılarının Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımına bir temel oluşturduğu söylenebilir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında; 4. sınıf “Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder” ve “Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur” kazanımlarının öğretiminde gezi yazılarından yararlanılabilir. “Gezelim Öğrenelim” ve “Yaşadığımız Yeri Tanıyalım” (Yaşadığımız yer ile ilgili efsane, öykü, türkü ve şiirler incelenir) etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde gezi yazıları kullanılabilir. Açıklamalar kısmında belirtilen “Doğrudan verilecek beceri: Mekanı algılama” ve “Doğrudan verilecek değer: Doğa sevgisi” gibi beceri ve değerlerin kazandırılmasına gezi yazılarının katkı getirebileceği söylenebilir.

5. sınıf “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar”, “Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir” ve “Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve

ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir” gibi kazanımların edindirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. “Turist Rehberi Olalım” (Yaşanılan bölgenin genel özelliklerini anlatan bir kitapçık hazırlanır) ve “Bölgemizi Tanıyalım” (Yaşadıkları bölgede belirlenen bir yere gezi düzenlenir) gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde gezi yazıları işe koşulabilir. Geziler yoluyla öğrencilerin gezi yazıları oluşturmaları sağlanabilir. Açıklamalarda “Sözlü ve yazılı kültür öğeleri olarak türkü, şarkı, mâni, masal vb. verilecek” ifadesinin gezi yazılarına temel oluşturduğu söylenebilir. Gezi yazılarının “Doğrudan verilecek beceri: Gözlem” ve “Doğrudan verilecek değer: Doğal çevreye duyarlılık” gibi beceri ve değerlerin kazandırılmasına katkısı olabilir.

6. sınıf “Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar” ve “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” gibi kazanımların edindirilmesine gezi yazıları bir zemin oluşturabilir. “Çöl ve Kutup Arasında” (Dünya üzerinde görülen farklı iklim türleri ile ilgili yaratıcı drama çalışması yapılır), “Ne Yiyor, Nasıl Giyiniyorlar?” (Dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşayan insanların günlük hayatlarını yansıtan fotoğraflar incelenir) ve “Yüzyıllar Boyunca Yerleşme” (Çeşitli görsel materyallerden yararlanarak yerleşmeyi etkileyen faktörler tarihsel süreçte incelenir) gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. Açıklamalarda belirtilen “Doğrudan verilecek değer: Doğal çevreye duyarlılık” gibi değerlerin kazandırılmasında gezi yazıları kullanılabilir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında; 5. sınıf “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder”, “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir” gibi kazanımların edindirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. 6. sınıf “Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır” kazanımı ve “Doğal Kaynaklarımız Bize Emanet ” (Doğal kaynakların bilinçli kullanımına ilişkin projeler tasarlanır) etkinliğinin öğretilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. Dayioğlu'nun yazılarında gezilen arazide yeri geldikçe çevre sorunlarına dikkat çekildiği görülmektedir. Aynı yazılarda tarihi alanlar, eserler ve yaşanan sorunlara da değinilmesi, 7.sınıf açıklamalarında belirtilen “Doğrudan verilecek beceri: Tarihsel empatinin” de kazandırılmasına katkı sağlayabilir.

Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanında; 4. sınıfta “Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanıyarak”, 5. sınıfta “Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir” ve Doğrudan verilecek beceri: Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve

değerlendirme (5N 1K Formülü) açıklamasının gezi yazılarına temel oluşturduğu söylenebilir. Çünkü Dayıoğlu'nun betimlediği alanlardaki yönetim biçimlerini de aktardığı görülmektedir. 6. sınıfta “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır” kazanımı, “Farklı yönetim biçimleri olarak monarşi, oligarşi, teokrazi ve cumhuriyet incelenecektir” açıklaması ve Doğrudan verilecek beceri: Sosyal katılım becerisine gezi yazılarının katkı getirebileceği düşünülebilir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında; 4. sınıfta “Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder”, “Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur”, “Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır” ve “Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir” olarak sıralanan tüm kazanımlarının edindirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. “Dünya Turu” (Harita üzerinde değişik ülkelere yolculuk yapılır), “Kütüphaneye Gidiyoruz” (Seçilen bir ülke ile ilgili kaynak taraması yapılır), “Fotoğrafların Anlattıkları” (Herhangi bir ülkeyle ilgili fotoğraflardan yararlanılarak o ülkeyle ilgili tahminlerde bulunulur), “Ortak Yönlerimiz” (Değişik ülkelerde yaşayan çocukların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin tablo yapılır) ve “Güzel Günler” (Toplumların kutladığı bayramlar ve ortak günleri karşılaştıran tablo oluşturulur) gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde gezi yazıları kullanılabilir. “Kendimi Tanıyorum” (Bireysel farklılıklar ve benzerlikler konusuyla ilişkilendirilir), “İnsanlar ve Yönetim” (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarıyla ilişkilendirilir), “Geçmişimi Öğreniyorum (Kutlanan özel günler, gelenekler vb. kültürel özelliklerle ilişkilendirilir), “Çeşitli toplumların kültürel özellikleri işlenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır” ve “Toplumlara ait belirgin özellikleri içeren görsel materyaller (fotoğraf, film vb.) kullanılacaktır” benzeri açıklamaların gezi yazılarının ilgili öğrenme alanının öğretiminde kullanımına bir temel oluşturduğu söylenebilir.

5. sınıfta “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir”, “Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder” ve “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir” gibi kazanımların edindirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. “Harikalar Diyarı” (Çeşitli malzemeler kullanılarak dünya ortak mirasına ait nesnelerin maketleri yapılır) ve “Sanal Alan Gezisi” (İnternette ortak miras konulu sanal alan gezisi yapılır) etkinliklerinin gerçekleştirilmesine gezi yazıları kullanılabilir. “Çocuk klasikleri, çizgi filmler, sinema, spor, müzik, bilgisayar oyunları vb. konulardan örnekler seçilerek eleştirel düşünme etkinlikleri yapılır”, “Ortak miras öğelerinden somut olanlar ele alınır”, “Adım Adım Türkiye (Ülkemizin kültürel özellikleri ortak miras ve

turizm konusu ile ilişkilendirilir” ve Doğrudan verilecek değer: Tarihsel mirasa duyarlılık gibi açıklamaların gezi yazılarına bir temel oluşturduğu söylenebilir.

6. sınıfta “Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir” kazanımının edindirilmesinde ve “Dünyamızı Tanıyoruz” (Dünya haritası üzerine dünyadaki nüfus ve ekonomik faaliyetlerle ilgili araştırma verileri yerleştirilerek dağılışı etkileyen faktörler belirlenir), “Sorun Avcıları” (Gazete, dergi vb. kaynak taraması yapılarak yaşanan sorunların çözümü için diğer ülkelerle işbirliği ve dayanışmanın, sorunların çözümüne etkisi tartışılır) ve “Birbirimizi Tanıyoruz” (Uluslararası festivaller, olimpiyatlar vb. konularla ilgili araştırma yapılarak bunların toplumlar arası etkileşimdeki rolüne örnekler verilir) etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde gezi yazılarından yararlanılabilir. Ayrıca Yeryüzünde Yaşam (Konum bilgisi ve dünya üzerindeki iklimler konusu ile ilişkilendirilir) açıklamasının da gezi yazılarına uygun olduğu söylenebilir.

7.sınıfta “Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır” kazanımının edindirilmesi ve “Dünyamız ve Sorunları” (Küresel sorunlarla ilgili araştırma yapılarak sorunların nedenleri ve sonuçları açıklanır), “İnsanlığın Mirası” (Ortak mirastan örnekler verilerek ortak mirası oluşturan değerler tanıtılır) ve “Birlikte Koruyalım” (Ortak miras değerlerin korunması ile ilgili proje çalışması yapılır) gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde gezi yazıları kullanılabilir. “Küresel ısınma, çevre kirliliği, terör, savaş, açlık, yoksulluk, hızlı nüfus artışı, işsizlik, salgın ve bulaşıcı hastalıklar vb. konularından birisi ele alınacaktır” ve “Çevre kirliliği konusunda çevre hakkı işlenmelidir” gibi açıklamaların da gezi yazılarına temel oluşturduğu söylenebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bazı öğrenme alanlarının öğretiminde, Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneğinde olduğu gibi çeşitli edebi ürünlerden yararlanılabileceği anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular Sosyal Bilgiler öğretiminde, Dayıoğlu'nun gezi yazıları özelinde gezi yazılarından çeşitli şekillerde yararlanılabileceğini ortaya koymaktadır. Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarında da belirtilen konu alanına yönelik bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesinde gezi yazılarının kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Öztürk (2007: 77), Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi metinlerin kullanımına ilişkin çalışmaların, özellikle tarih ve coğrafya konularına yönelik ve ayrı ayrı yapıldığını belirlemiştir. Oysaki bütünlük bir alan olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak metinlere bu gözle bakmakta yarar vardır. Bir başka deyişle seçilen metnin işlediği alanın sadece coğrafyası, tarihi ya da sosyolojisini ele almaması alana Sosyal Bilgiler bütüncülüğüyle bakması tercih nedeni olmalıdır. Ortamları sosyal bilim disiplinlerine göre ayırmadan bütüncül olarak ele alan gezi yazıları, Sosyal Bilgiler dersinin oluşturulma mantığına uygun olarak disiplinlerarası öğrenmeye bir basamak oluşturabilir. Ancak bu durum sadece bir sosyal bilim disiplininde yoğunlaşan edebi ürünlerin Sosyal Bilgilerde kullanılmayacağı anlamına gelmemelidir. Çünkü kullanım kararında, öğrenilmesi amaçlanan kazanımlar en belirleyici rolü üstlenirler. Disiplinleri ayrı ayrı ele almanın nedenini Şimşek (2006: 188), “Türkiye’deki 2004-Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öncesindekilerde yer alan bilgilerin disiplinlerarası bir yaklaşıma uygun olmaması, bütünlükte bir şekilde tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularının birbiri ardınca sıralanmasından oluşmasına dayandırmaktadır. Bunun da, tarih konularında tarih öğretimini, coğrafya konularında ise coğrafya öğretimini amaçlayan araçlara başvurulma gerekçesini oluşturduğunu belirtmektedir. Ancak 2004 programına ilişkin olarak “yeni programın tamamen bir yeniden yapılandırma özelliği gösterdiği, Türkiye’de ilk kez disiplin tutuculuğunun dışına çıkılarak, sosyal bilgiler öğretiminin ilkelerine uygun, beceri temelli, öğrenci merkezli olduğu söylenebilir. Bu yönüyle sevindirici olduğu belirtilmelidir” görüşünü dile getirmektedir.

2005’ten beri uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen bağımsızlık, özgürlük, barış, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılmasına gezi yazılarının katkı getirebileceği söylenebilir. Çünkü araştırmada incelenen gezi yazılarında gezilen arazilerde yaşayan halkların önem verdiği değerler, örneklendirilerek aktarılmaktadır. Programda da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretiminin; bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklama, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Gezi yazıları Sosyal Bilgiler öğretiminde önemli bir öğretim aracı olarak kullanılabilirler. Ancak bunları kullanırken verilen bilgilerin doğruluğu, diğer kaynakların verileriyle denetlenmeli ve doğrulanmalıdır (Maden, 2008: 156; Öztürk ve Otluoğlu, 2011: 130). Araştırmaya konu olan gezi yazılarında uzmanlıklarının ne ölçüde olduğu bilinmeyen birçok insandan alıntı yapılarak yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Turizm rehberi, turizm operatörü, ve gemi kaptanları bunlar arasındadır. Ayrıca rehberlerden alınan broşürler ve bunların çevirilerinde hatalar yapılabileceği düşünülmektedir. Bu sorun, edebi eseri ortaya çıkaran kişinin aynı zamanda Sosyal Bilgiler uzmanı ya da eğitimcisi de olmasıyla giderilebilir. Ancak sanat bir yetenek işi olduğundan bu, her zaman mümkün olamamaktadır. Sorunun çözümünde bir başka yol da, yanlış öğrenilenlerin hiç öğrenilmemişlerden daha zor düzeltildiği gerçeğinden hareketle yazarların eserlerini birkaç Sosyal Bilgiler uzmanına incelettirmesidir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuyup iyi bir süzgeçten geçirmediikleri eserleri öğretimde kullanmamaları yerinde olacaktır. Onlara en büyük desteği Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler, Sosyal Bilgiler Eğitimciler Birliği benzeri kuruluşlar yapabilir.

Yazar gezi yazılarında hangi bölümlerin kendi gözlem ve görüşleri olduğunu, hangilerininse broşür ve rehberlere ait olduğunu belirtmektedir. Kimi yerlerde (Güney Pasifik: 63) *"Bizim mitralyöz çeneli rehber-şoförümüzün İngilizcesini kavramak, öyle zor ki! Hele benim gibi, bu dili elli yaşından sonra öğrenmiş biri için!"* örneğinde olduğu gibi dilden kaynaklanan iletişim problemine yazarın da dikkat çektiği görülmektedir. Yazarın olayları, konuşmaları oluş anında teybe kaydederek bunları kitaplaştırdığını belirtmesi avantajlı bir durum olarak görülebilir. Örneğin *"Daha önceki gezilerde olduğu gibi Çin gezisinde de gördüklerimi, duyduklarımı okuyucularıyla paylaşmadan duramadım. Yolculuğun ilk adımından sonuna dek her şeyi sizler için minik teybime kaydettim"* (Çin'e Yolculuk: 6) Ancak Öztürk ve Otluoğlu, (2011: 131) Evliya Çelebi'nin gezi yazılarında olduğu gibi gerçeğe örtüşmeyen hatta abartılı olabilecek kimi bilgilerin Sosyal Bilgiler öğretmenlerince bir fırsat eğitimine dönüştürülebileceğini belirtmektedir. Onlara göre öğrencilerde metinde gerçeğe gerçek olmayana, olguyla yorum ya da görüş farkını ayırt edebilme becerisi bu tip bölümler kullanılarak geliştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerde sosyal bilimlere yönelik araştırma, inceleme, sorgulama becerilerinin de gelişmesine yol açabilir. Örneğin gezi yazısında konu edilen coğrafi alanda, yazıda anlatılan olayın (iklim vb) yaşanıp yaşanamayacağını bu yolla

öğrencilerine sorgulattırabilir. Böylece yansıtıcı Sosyal Bilgiler öğretimi gerçekleştirebilir.

Okuyucuların mekân yanında zamana dayalı ortam koşullarını, kendi bağlamlarında öğrenmelerini kolaylaştırabileceğinden gezi yazılarında gezi tarihinin belirtilmesi yararlı olabilir. Çünkü tarihi-coğrafya araştırmalarında, içinde geçmişe ait coğrafi bilgilerin bulunduğu edebi eserler (seyahatname, roman, hikâye, sahne eseri, söylev, şiir, destan) önemli birer kaynaktır. Bir mekânın geçmişteki durumunu, insanların o dönemdeki yaşam tarzlarını vb. birçok bilgiyi edebi eserlerden öğrenmek mümkün olmaktadır (Özçağlar, 2011: 105). Örneğin birçok araştırmaya kaynak olan Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Türkiye'nin tarihi-coğrafyasına yaptığı katkılardan dolayı önemlidir (Öztürk, 2007: 72). Bugünün seyahatnameleri olan gezi yazılarının gelecekte de kullanılabileceği düşünülerek yazarların gezi tarihlerini belirtmeleri yararlı olabilir. Ayrıca başta beşeri coğrafya olaylarının hızlı değişkenliği göz önüne alındığında okuyucuların mekândaki değişiklikleri fark etmeleri de böylece sağlanabilir. Bu da gerek Coğrafya gerekse Sosyal Bilgiler öğretimi için önemli bir katkı anlamına gelir. Şimşek'in (2006: 189) vurguladığı gibi edebi ürünler "sonra", "şimdi" kadar, "değişim" ve "süreklilik" kavramlarını da geliştirir. Zamanın belirtilmesi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler alanının öğrenilmesinde süreklilik ve değişimin algılanması açısından da önemlidir.

Araştırmada (Dayıoğlu'nun) gezi yazılarının Sosyal Bilgiler öğretimine çeşitli katkılar getirebileceği saptanmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Gezi yazıları Sosyal Bilgilerin sosyal bilim olarak öğretimi yaklaşımına uygun bir ortam oluşturabilir. Böylece coğrafya, tarih ve kültüre yönelik çeşitli bilgi, beceri ve değerler kazandırılabilir.

- Dayıoğlu'nun gezdiği alanlara eleştirel yaklaşımı, öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da belirtilen eleştirel düşünme, sorgulama, sorun belirleme ve çözümlenme gibi becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayabilir.

- Gezi yazıları öğrencilerde gezilen alanlara ilişkin bir merak, ilgi, araştırma, inceleme isteği uyandırabilir. Hatta yazarın gezi işlemleri ve sürecini de aktarması kimi öğrencileri gezgin olma yönünde bilgilendirip, cesaretlendirebilir.

- Gezi yazıları sayesinde diğer millet ve ülkeleri tanıyan öğrencilerde demokrasiye alt yapı oluşturabilecek çeşitli değerlerin gelişmesine zemin hazırlayabilir.

- Gezi yazıları, gezi yapılamayan alanlar için sanal gezi fırsatı da yaratabilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel oluşturduğu gezi yazılarından en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Dünyanın her yerine gezi yapılamayacağı varsayımından hareketle gezi yazılarından yararlanılarak öğrencilerin hayal güçleri, coğrafya, antropoloji temelli sosyal bilim bilgi, değer ve becerileri geliştirilebilir. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilecek olan gezi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması için öğretmenlerin istekli hale getirilmesi ve desteklenmesinde de yarar vardır. Bu amaçla program ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki gezi yazılarına yönelik etkinlik örnekleri artırılabilir. Ayrıca bu yazıların, öğretimde kullanılmasına dayalı olarak görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılan araştırmalar yapılabilir. Deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Böylece bütüncül bakışın önemli olduğu bir toplu öğretim dersi olan Sosyal Bilgilerde ilkökul ve ortaokulda okuyan öğrencilere gezi yazıları okutularak öğrenmeye katkıları incelenebilir.

KAYNAKÇA

AKKUŞ, Z. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Destanların Kullanımı", *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, S.14, s.31-48.

BACH, J. , CHOATE, H.L., ve PARKER, B. (2011). "Young Adult Literature and Professional Development", *Theory Into Practice*, S.50(3), s.198-205.

BROZO, W.G., ve TOMLINSON, C.M. (1986). "Literature: The Key to Lively Content Courses", *The Reading Teacher*, S.40 (3), s.288-93.

ÇENCEN, N. (2011). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin "Edebi Ürün" Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

DAVIS, J. C., ve PALMER, J. (1992). "A strategy for using children's literature to extend the social studies curriculum", *Social Studies*, S.83 (3), s.125-128.

DAYIOĞLU, G. (2014). Gülten Dayıoğlu'nun Yaşam Öyküsü. http://www.gultendayioğlu.com/biography_tr.pdf adresinden 21 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

DEMİR, S.B., ve AKENGİN, H. (2011). *Hikayelerle sosyal bilgiler öğretimi*, PegemA Yayınları: Ankara.

FARRIS, P. J., ve FUHLER, C. J. (1994). "Developing social studies concepts through picture books", *The Reading Teacher*, S.47 (5), s. 380-386.

FUHLER, C. (1991) "Add spark and sizzle to middle school social studies", *The Social Studies*, S.82, s.234-237.

GUZZETTI, B., KOWALINKSI, B., ve MCGOWAN, T. (1992). "Using a Literature-Based Approach to Teaching Social Studies", *Journal of Reading*, S.36, s. 114-122.

HARMS, J., ve LETTOW, J. (1993). "Bridging time and space: Picture books with historical settings", *Social Education*, S.57, s.364-367.

KAN, Ç. (2006). "Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı", *Kastamonu Eğitim Dergisi*. S.14 (2), s. 537-544.

KANDEMİR, M. (1984). *Örneklerle İslam Ahlâkı*, Nesil Yayınları: İstanbul.

KARASAR, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 11.Baskı, Nobel Yayınları: Ankara.

KAVCAR, C. (1994). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları: Ankara.

KIRCAALİ-İFTAR, (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yaklaşımları*, Eskişehir Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Yayını: Eskişehir.

KREY, D. (1998). "Children's literature in the social studies: Teaching to the standards, *NCSS Bulletin 95*", Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

MADEN, S. (2008). "Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.37, s. 147-158.

MARTORELLA, P.H. (2001). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. 3.rd edition, Merrill Prentice Hall: New Jersey.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARIN FELSEFİ BAKIŞ AÇILARININ ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ SÜRECİNDE İNCELENMESİ¹

Banu Çulha ÖZBAŞ²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarını boylamsal olarak incelemektir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına başlayıp, 2009-2010 öğretim yılında programdan mezun olan 55 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Wiles ile Bondi'nin (1993:80) geliştirdiği ve Türkçeye uyarlaması Doğanay ve Sarı (2003), tarafından yapılan Felsefi Tercih Değerlendirme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, ilişkili gruplar t-testi ve çift yönlü varyans analizi ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının deneyselcilikte yoğunlaştığı, deneyselcilik, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olmadığı; ele alınan bağımsız değişkenlerden cinsiyetle mezun olunan lise türü açısından birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Felsefi görüş, sosyal bilgiler öğretmen adayları, boylamsal çalışma

THE EXAMINE OF PHILOSOPHICAL PREFERENCES OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' DURING TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate in pre-service social studies teachers' educational philosophies over the course of a four year teacher preparation program. The participants of this study was 55 pre-service

¹ Bu çalışmada temel veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeği Türkçeye uyarlayan ve araştırmamda kullanmama izin veren Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a ve Dr. Meliha Sarı'ya paylaşımları ve nezaketleri için candan teşekkür ederim.

² Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı banu.culha@deu.edu.tr

social studies teachers who attended program in 2005-2006 and graduated in 2009-2010. Philosophy Preference Assessment Scale which was developed by Wiles & Bondi (1993:80) and adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003) was used as to data collection tool. The same scale was administered four times during the program. In analyzing the data frequency, paired samples t-test and two way ANOVA for repeated measures techniques were used. Findings indicated that in both at the beginning and at the end of the social studies teacher education program, experimentalism was the most preferred philosophy. It was also found that there is no significant change from beginning to the end of the program on the preference of perennialism, idealism and existentialism philosophies. Additionally, social studies student teachers' gender, high schools they graduated were not effective factors in their educational philosophies.

Keywords: Philosophical preference, social studies student teacher, longitudinal study.

GİRİŞ

Öğretmenlik eğitimi programına başlamaya hak kazanan öğretmen adayları, yaklaşık on iki yıllık öğrencilik süreçlerinde eğitimin amacı, öğrenmenin nasıl olduğu, öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki rolü gibi konularda öz-deneyimlerine dayalı inançlar geliştirirler (Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin,1995; Richardson, 1996; 2003). Bu inançlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitim programı sırasında karşılaşacakları yeni bilgi, beceri ve deneyimleri kabul ya da red sürecinde süzgeç görevi görmektedir (Richardson, 2003). Bu yüzden özellikle 1980'li yıllardan sonra öğretmen eğitimi sürecini konu alan araştırmalarda inançlar sıklıkla incelenen konulardan biri olmuştur (Nespor, 1987; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin,1995; Richardson, 1996;2003).

Öğretmen eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olan inançların en önemli özelliklerinden biri tek ve genel geçer tanımının yapılamamasıdır. Bu sorunun kaynağı, özünde inancın tek ve mutlak bir tanımının bulunmamasında yatmaktadır. İnanç; felsefeciler, sosyal psikologlar, antropologlar, sosyologların ana çalışma konularından biri, eğitimciler, işletmeciler ve hemşirelerin de son zamanlarda kendi meslek gruplarındaki insanları daha iyi anlamak için araştırdıkları konuların arasında yer almaktadır (Richardson, 2003). Eğitim araştırmaları çerçevesinde değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin görüşlerini, tutumlarını, yaklaşımlarını konu alan çalışmalar inanç çatısı altında toplanabilmektedir. Türkiye'de yaygın olarak inanç çalışmalarında epistemolojik inançların (Deryakulu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Oksal, Şenşekerci ve

Bilgin, 2006), öz yeterlilik inançlarının (Kaya ve Dönme, 2008; Yücel ve Yalçın, 2009), sınıf yönetimine ilişkin inançların (Ünal ve Ünal, 2009) çalışıldığı görülmektedir. Fakat felsefi inançları konu alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2006; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Üstüner, 2008; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Doğanay, 2011). Felsefi inançları konu alan çalışmaların bazıları öğretmen ve eğitim müfettişlerinin (Üstüner, 2008), okul yöneticilerinin (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) öğretmenlerin (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2007) ve öğretmen adaylarının (Duman, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Duman ve Ulubey 2008) eğitim felsefelerinin betimlenmesine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında sosyal bilgiler öğretmen adayları (Ekiz, 2005; Ekiz, 2007) ya da öğretmenleri (Doğanay ve Sarı, 2003) de örneklem gruplar içinde yer aldığı görülmektedir. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefi görüşlerinin boylamsal olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen adaylığı sürecindeki felsefi yaklaşımlarındaki değişimin incelenmesi temelde iki açıdan önemlidir. Öncelikle, bu yolla, öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında öğretmen eğitimi programının bir etkisinin olup olmadığı anlaşılabilir. Ayrıca geleceğin sınıflarında sosyal bilgiler öğretmenliği yapacak olan öğretmen adaylarının felsefi bakış açısının ne olduğunun bilinmesi, sosyal bilgiler öğretiminin amacının, öğrenme-öğretmen süreçlerinin nasıl organize edileceğinin hatta değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin kısaca geleceğin sosyal bilgiler sınıflarına ışık tutabileceği için önemlidir. Bu çalışmanın literatür kısmını öncelikle eğitim felsefesi ve felsefi inançları konu alan çalışmalarla, sosyal bilgiler öğretmenliği programının öğretmen adayların inançlarına etkisini konu alan çalışmalar oluşturmuştur.

Eğitim Felsefesi ve Felsefi İnançlar

Gerçeği tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik ürünler (Sönmez, 1996:13) olarak tanımlanan felsefenin bir alt dalı olan eğitim felsefesi; eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alır ve eğitimin olanaklı olup olmadığını, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığını, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği vb. soruları yanıtlamaya çalışır (Cevizci, 2000:305). Hiç şüphesiz, bu soruların cevapları tarih içinde

toplumdan topluma ve kişiden kişiye değişmiş olsa da (Matthew, Hayden, 2012) eğitim felsefesi kimi, nerede, ne zaman, nasıl ve ne ile eğitmemiz konusunda karar vermemize yardımcı olan “Nasıl eğitim yapmalıyız?” sorusunun yanıtını içerdiği (Doğanay, 2011:335) ve kendi başına bir görüş açısı (Büyükdüvenci, 1987: 55) belirttiği için son derece önemlidir. Eğitim felsefesinin temel çalışma konuları arasında, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri incelemek, tutarlık ve anlam yönünden kontrol ederek, eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını incelemek (Ergün,2011:5) yer almaktadır. Alan yazını incelendiğinde temel olarak eğitim felsefesinin daimicilik, idealizm, gerçekçilik (realizm), deneyselcilik, varoluşçuluk olmak üzere beş çerçevede değerlendirildiği anlaşılmaktadır (Sönmez,1996; Büyükdüvenci, 1987; Demirel, 2002; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011).

İdealizme göre gerçek; bir bölünmez, öncesiz, sonrasız, hep kendi kendine aynı kalan, değişmez, ölümsüz ve soyuttur (Sönmez:75). Bu yüzden eğitimin amacı öğrencilerin gerçeğe ulaşmalarını sağlayacak yolları öğretmektir. Onlara göre öğrenciler iyiyi kötüden ayırabilirler ve geçmişi geleceğe taşımada rollerini de bu yolla öğrenebilirler (Liaw, 2009). Bu paralelde okulun rolü, öğrencilerde aslında doğuştan var olan potansiyelleri ortaya çıkarmak, öğrencilerin akıllarını kullanarak doğru bilgiye nasıl ulaşabileceklerini öğretmek yani onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak (Ergün, 2011) kültürel mirası aktarmaktır. Bu yüzden öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün kendi kendine gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalı (Ergün, 2011:50) öğrencileri için ideal rol model olmalıdır (Johnson, Dupuis, Musial, Hall, Collnick 1996). Bunun için de öğretmenler bilimsel yöntemle önem vermeli ve derslerde Sokratik diyalogları kullanmalıdır (Gutek, 2001). Daimiciler ise, bireylerin insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda yetiştirilmeleri gerektiğini savunurlar. Daimiciler, bireyi, bireyin istek ve beklentilerini, demokratik tutumlarını önemsemeyip, tersine bunların akademik düzensizliğe yol açacağını, öğretimle ilgili yeniliklerin okulları deney laboratuvarı haline getireceğini ileri sürerler (Kale, 2003:66). Onlar için okul bir reform değil öğrenim kurumudur (Sönmez, 2005:92). Okulun en belirgin işlevi; belirli genel düşünsel disiplinleri ve yaygın yetenekleri gençlere aktarmak olmalıdır. Okul, bu yetenek ve konuları aktararak kültürel mirasın sürekliliğini sağlar (Gutek, 2001:301). Çünkü; hızlı değişim içinde insan tabiatı aynı kalmalı temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü teşkil etmelidir (Ergün, 2011:53). Bu yüzden eğitim yoluyla öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı, bunun için de klasiklerin

öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002:24-25). Realizme göre gerçek maddedir. Madde hep aynı kalır, değişmez ve ölümsüzdür (Sönmez, 2005: 89). Realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997:50). Realistler öğrenme öğretme sürecinde öğretmene önemli görevler yüklemektedirler. Onlara göre öğretmen öğreteceği konunun uzmanı olmalı, evrensel doğruları tam ve kesin olarak bilmelidir. Neleri, nasıl öğreteceğini, öğrenciyi nasıl motive edeceğini yani öğretirken hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanacağını bilerek işe koşmalıdır (Sönmez, 2005:90).

Realistlere göre okulun en temel işlevlerinden biri öğrencilere bilgi aktararak araştırmacılığı öğretmek, böylece öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamaktır (Gutek, 2001). Deneyselcilikte ise okul, yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisidir (Demirel, 2002:27-28; Ergün, 2005:60). Deneyselcilere göre eğitimin yegâne amacı kişileri yetiştirmek ya da daha sonraki tecrübenin/yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmaktır (Gutek, 2001:117). Çünkü deneyselciler eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasının oluşturduğuna inanırlar. Bu yüzden bilgi edinmede bilimsel yöntem ve problem çözmeye önem verirler. Öte yandan öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Temel ilgiyi göz önüne almak da hem gereksinimi gidermede hem de problem çözmede çok etkili olur (Gutek, 2001:116)

Varoluşçuluk, bireyleri sınıflamalara ve sistematığe dayandıran evrene ilişkin görüşlerin sınırlamalarından kurtarıp, özgürleştirmek ister. İnsanın öznelliğine, bireysel özgürlüğüne ve sorumluluğa önem veren bu felsefe bireyleri bu dünyada yaşarken kendilerini tanımlayan kendi isteklerinden sorumlu varlıklar olarak tanımlar (Gutek, 2001:150).

Öğretmen öğrencilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğretmelidir. Çünkü varoluşçu felsefeye göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994:46).

Varoluşçuluk, insanın, bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır (Ergün, 2011:52).

Varoluşçu bir öğrenmede, öğrenci kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi doğrultusunda yorumladığı konuları bir aktör gibi anlamlandırır ve değerlendirir (Gutek, 2001:142).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı ve İnançlara Etkisi

Eğitim araştırmalarında öğretmen inançlarının öğretmenlik eğitimi sürecinde değişip değişmediğini konu alan çalışmalar, giriş kısmında da vurguladığımız gibi, 80’li yıllardan sonra sıklıkla çalışılmaya başlamıştır. Bunun temel nedeni 1950-1980 arası dönemde öğretmenlerin müfredatın öğrenciye aktarılmasında sadece araç olarak görülmesidir. Bu dönemde genelde öğretmen özelde de sosyal bilgiler öğretmenlerin yegâne görevleri doğru öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak (uzmanlar tarafından kabul edilmiş iyi örnekler) öğrencilere önceden belirlenen programı tam ve eksiksiz olarak aktarmak olarak görülmüştür (Adler, 2008). Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmen eğitim sürecinde de öğretmenlere iyi örnekler benimsetilmeye çalışılmıştır. Fakat daha sonra yapılan çalışmalarda öğretmenlerin inançlarının, beklentilerinin, bilişlerinin eğitim öğretim ortamını hazırlama, değerlendirme sürecindeki etkisinin anlaşılması (Adler, 2008) eğitim araştırmacılarını da “öğretmenlerin seslerini” duymayı amaçlayan araştırmalara yöneltmiştir. Böylece artık sınıfa boş bir levha olarak gelmeyen sadece öğrenci değil öğretmen de olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ilk adımını oluşturan öğretmen adaylığı sürecinin anlaşılmasına da bu paralelede önem verilmiştir.

Öğretmen adaylığı sürecini konu alan çalışmaların en önemlilerinden birini Weinstein 1990 yılında yapmıştır. Bu araştırmada Weinstein, 7 haftalık öğretmen eğitim programının öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisinin olup olmadığını incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının inançlarında öğretmen eğitimi sürecinde bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Değişikliğin olmamasının en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmen adaylarının ön deneyimlerine vurgu yapmış, ayrıca 7 haftalık bir uygulamanın da inanç gelişiminin incelenmesi açısından kısa bir süre olabileceğın de tartışmıştır. Bu sonuçlar ışığında Weinstein öğretmen adaylarının inançlarını konu alan çalışmaların daha uzun süreyi kapsamaları gerektiğini vurgulamıştır. Featherstone (1992) da öğretmen adaylarının inançları üzerine öğretmen yetiştirme programının etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının inançlarında ancak kendi ön deneyimleri paralelinde kısmi değişiklikler olabildiğini ortaya koymuştur. Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy (2002) öğretmen adaylarının inançlarını konu alan çalışmalar üzerine yaptıkları derleme çalışmasında, öğretmen adaylarının inançlarında değişikliğin oluşmasının öğretmen adaylığı sürecinde deneyime dayalı uygulamalara katılma yoluyla değişebileceğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin inançlarını konu alan bu genel

çalışmaların yanında sosyal bilgiler öğretmenliği programının öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisini konu alan çalışmaların azlığı ve gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmıştır (Adler, 2008; Wilson vd 2002). Adler ve Confer (1998) sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık, empati, hoşgörü gibi konularda dersler aldıklarını bu alandaki inançlarında programda istenen yönde değişiklikler olduğunu fakat öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında bu deneyimlerini sınıflarına aktaramadıklarını ortaya koymuştur. Jonhston (1990) yine programın öğretmen adaylarının inançlarında oldukça az etkisinin olduğunu göstermiş bunda da öğretmen adaylarının ön deneyimlerinin, inançlarının, kişiliklerinin ve öğretmen eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerin etkili olduğunu savunmuştur. Angell (1998) özellikle öğretmen adaylarının değişime istekliliklerinin bu süreci etkilediğini savunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylığını konu alan çalışmalarda ile ilgili yapılan araştırmalarda da programın öğretmenlerin üzerinde az etkisinin olduğunu göstermektedir. (Adler, 1991; Armento, 1996; Dinkelman, 1999; Van't Hooft, 2000). Doppen (2008) özellikle öğretmelik uygulamalarının öğretmen adaylarının inançlarında etkili olduğunu ortaya koymuş ayrıca yine Tarman (2012) öğretmenlik uygulamaların inanç gelişimine etkisini vurgulamıştır. Yine de alan yazını incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine programın etkisini konu alan çalışmaların azlığına ve gerekliliğine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır (Adler, 2008)

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programının başından sonuna kadar eğitim felsefelerinde ne gibi değişimlerin oluştuğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu iki soruya yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylığı sürecinin başından sonuna öğretmen adaylarının

1. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişim var mıdır?
2. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modellerinden olan izlem yaklaşımı (Karasal,1995) yani, boylamsal panel araştırma modeline göre

desenlenmiştir. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek, ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bilindiği gibi genel olarak panel araştırmalarda araştırmacı araştırmının başlangıcında bir örneklem belirler ve seçilen değişkenler ile farklı zamanlarda ölçümler yaparak, değişkenle ilgili katılımcılardaki değişim eğilimlerini belirler (Fitzmaurice, Laird ve Ware, 2011). Bu araştırmada da aynı öğretmenlik programına 4 yıl devam eden öğretmen adayların felsefi inançlarındaki değişim incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programına 2005-2006 öğretim yılında kayıt yaptıran toplam 75 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ve programdan 2009-2010 öğretim yılında mezun olan 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları programa başladıklarında toplam 67 öğretmen adayı anketi tam ve eksiksiz olarak doldurmuş fakat ilerleyen sınıflarda çeşitli sebeplerden dolayı veri kaybı oluşmuş ve sonuçta toplam 55 öğretmen adayı üzerinde bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının 21'i (%38) kadın, 34'ü (%62) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 30'u (% 54,5) düz lise, 15'i (%27,3) öğretmen lisesi, 5'i (%9,1) süper lise ve 5'i (%9,1) de Anadolu lisesi mezunudur. Öğretmen adaylarının 6'sı (% 10,9) köyde, 7'si (% 12,7) kasabada, 12'si (%21,8) ilçede ve 30'u (%54,5) da ilde büyümüştür.

Anket birinci ve ikinci sınıflarda Ekim, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise, haziran aylarında uygulanmıştır. Uygulama için bu ayların seçilmesinde alan yazını etkili olmuştur. Şöyle ki birinci sınıfa gelen öğretmen adaylarının var olan felsefi görüşlerinin ne olduğunu programın etkisi başlamadan incelemek için Ekim ayında anket uygulanırken üçüncü ve dördüncü sınıflarda Haziran ayında uygulanmıştır. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenliği programında genel eğitim dersleri ve özel eğitim yöntemleri gibi alana özel eğitim dersleri üçüncü okul deneyimi öğretmenlik uygulaması gibi derler de dördüncü sınıfta yer almaktadır. Özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisinin olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Doppen,2007; Tarman, 2012) .

Araştırmada anket uygulamasına geçmeden önce araştırma verilerinin saklanması ve kodlanması konusunda katılımcılara bilgi

verilmiştir. Şöyle ki araştırmacı tarafından öncelikle evreni oluşturan tüm öğretmen adaylarının isimlerinin ve öğrenci numaralarının yer aldığı bir liste öğrenci işlerinden temin edilmiş, daha sonra her bir adayın adının karşısına araştırmacı tarafından 1 den 75 e kadar numaralar yazmıştır. Daha sonra anket doldurma işlemine başlamadan önce adaylar listeden adlarının karşısındaki numarayı bulup işaretlemişlerdir. Hangi adayın hangi numarayı temsil ettiği araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993:80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” (FTDF) (Philosophy Preference Assessment) kullanılarak toplanmıştır.

Beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan Felsefi Görüş Değerlendirme Formu’ndaki 6,8,10,13,15,31,34 ve 37. Maddeler daimicilik; 9,11,19,21,27,29 ve 33. Maddeler idealizm; 4,7,12,20,22,23,26 ve 28. Maddeler realizm; 2,3,14,17,25,35,39 ve 40. Maddeler deneyselcilik; 1,5,16,18,30,32,36 ve 38 Maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise. 81’dir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise daimicilik için. 67, idealiz için. 57, realizm için. 72, deneyselcilik için. 68, , varoluşçuluk için. 41 ve boyutların tamamı için. 82’dir. Eğitim felsefesi anlayışlarına ait güvenilirlik değerlerinin düşük olmasının nedeni olarak Doğanay (2011) her bir boyuttaki madde sayısının azlığını işaret etmiştir. Her biri sekiz maddeden oluşan her bir felsefi anlayış için alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’tır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken olarak Felsefi Tercih Değerlendirme Formu birinci sınıf ve dördüncü sınıf puanları, bağımsız değişken ise öğretmen adaylarının cinsiyeti ve mezun oldukları lise türüdür. Birinci araştırma sorusuyla ilgili verilerin analizi için ilişkili gruplar (paired samples) t-testi; ikinci soru için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA boylamsal araştırmalarda gelişimin anlaşılması için sıklıkla kullanılan bir analiz tekniğidir (Fitzmaurice, Laird ve Ware, 2011). Bu araştırmada da ayrıca parametrik testler için önkoşul varsayımlardan olan ve normallik ve varyans homojenliği test edilmiş ve analiz için uygun olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Programının Başında ve Sonunda Kendi Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarındaki Değişmelere İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmen adaylarının ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmeler bunun üzerinden yapılmıştır. Bu aşamada farklı eğitim felsefelerinden eşit puan alan öğretmen adayları “Arada” kategorisinde kodlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ölçekten aldıkları puanlar bazında hazırlanan frekans ve yüzde değerleri ile birinci tercih olarak belirledikleri eğitim felsefesi anlayışlarına ilişkin dağılım aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Tercihlerinin Sınıf Frekans Dağılımı

	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk		Arada	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf	6	2,7	1	0,5	2	0,9	41	18,6	3	1,4	3	1,4
2. Sınıf	1	0,5	2	0,9	-	-	42	19,1	5	2,3	5	2,3
3. Sınıf	1	0,5	2	0,9	3	1,4	41	18,6	3	1,4	5	2,3
4. Sınıf	4	1,8	3	1,4	6	2,7	38	15,5	2	0,9	6	2,7
Toplam	12	5,5	8	3,7	11	5	162	71,8	13	6,0	19	8,7

Tablo 1 incelendiğinde, 1. Sınıfta öğretmen adaylarının 6 (%2,7) daimici, 1’inin (%0,5) idealist, 2’sinin (%0,9) realist, 41’inin (%18,6) deneyselci, 3’ünün (%1,4) varoluşçu, 3’ünün (%1,4) arada kalan bir görüşü ilk tercih olarak benimserken 2. sınıfta öğretmen adaylarının 1’inin (%0,5) daimici, 2’sinin (%0,9) idealist, 42’sinin (%19,1) deneyselci, 5’inin (%2,3) varoluşçu, 5’inin (%2,3) arada bir görüş, 3. Sınıfta 1’inin (%0,5) daimici, 2’sinin (%0,9) idealist, 3’ünün (%1,4) realist, 41’inin (%18,6) deneyselci, 3’ünün (%1,4) varoluşçu, 5’inin (%2,3) arada, dördüncü sınıfta 4’ünün (%1,8) daimici, 3’ünün (%1,4) idealist, 6’sının (%2,7) realist, 38’inin (%15,5) deneyselci 2’sinin (%0,9) varoluşçu, 6’sının (%2,7) arada bir görüş belirttiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının felsefi görüşlerindeki değişim ilişkili gruplar (paired samples) t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	sd	t	p
Daimicilik	1.Sınıf	55	26,98	5,69	108	1,488	0,140
	4.Sınıf	55	25,09	7,51			
İdealiz	1.Sınıf	55	25,81	3,27	108	0,364	0,712
	4.Sınıf	55	26,16	6,23			
Realizm	1.Sınıf	55	27,87	4,22	108	0,84	0,39
	4.Sınıf	55	28,80	6,90			
Deneyselcilik	1.Sınıf	55	31,92	4,44	108	1,50	0,13
	4.Sınıf	55	30,65	4,45			
Varoluşçuluk	4.Sınıf	55	25,96	4,00	108	1,21	0,22
	4.Sınıf	55	25,09	3,51			

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci sınıfta daimicilik anlayışı puanlarına ait aritmetik ortalama 26.98, dördüncü sınıfta puanlarına ait aritmetik ortalama 25.09; idealizm anlayışı birinci sınıf puanlarına ait aritmetik ortalamaları 25.81, dördüncü sınıf puanlarına ait aritmetik ortalama 26.16; realizm anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 27.87, dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 28.80, deneyselcilik anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 31.92; dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 30.65; varoluşçuluk anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 25.96, dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 25.09’dur. Birinci sınıf puanlarında en düşük ortalama (25.81) idealizm anlayışında, en yüksek ortalama (31.92) ise deneyselcilik anlayışında hesaplanmıştır, dördüncü sınıfta en düşük ortalama(25.09) varoluşçuluk anlayışı puanlarında, en yüksek ortalama (30.65) ise yine deneyselcilik anlayışı puanlarında hesaplanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının başında ve sonunda bu beş eğitim felsefesi anlayışından alınan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre,

birinci sınıf ve dördüncü sınıf puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p < .05$).

Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programını Başından Sonuna Eğitim Felsefesi Anlayışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5218.473	109			
Grup(K/E)	18.979	1	18,979	0,394	0,531
Hata	5199.494	108	48,143		
Denekleriçi	11987.896	440			
Ölçüm (1S/4S)	2322.860	4	580,715	26,098	0,000*
Grup*Ölçüm	52.504	4	13,126	0,590	0,670
Hata	9612.532	432	22,251		
Toplam	17206.369	549			

(KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Tablo 3 incelendiğinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda cinsiyet ile felsefi anlayış birinci sınıf-dördüncü sınıf puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür ($p = .670$). Bu bulgu birinci ve dördüncü sınıfta öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde bir farklılık yaratmadığını ortaya çıkarmıştır.

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından Önce ve Sonra Eğitim Felsefesi Anlayışlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Mezun oldukları lise türüne göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından

aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Çift yönlü varyans analizi uygulanacak verilerin Kareler Toplamı(KT), Kareler Ortalaması (KO), Ortalama ve Standart Sapma değerleri hesaplanmaktadır.

Tablo 4. *Mezun Oldukları Liseye Göre Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	11128.100	4			
Grup (lise)	29.600	1	9.867	34.938	0,902
Hata	11098.500	3	51.382		
Denekleriçi	25323.503	880			
Ölçüm (1S/4S)	5213.672	4	1303.418	56.889	0.000*
Grup*Ölçüm	314.091	12	26.174	1.142	0.322
Hata	19795.740	864	22.912		
Toplam	36451.603	884			

(KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile felsefi anlayış birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür ($p=0,322$) Bu bulgu birinci ve dördüncü sınıfta öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlik eğitimi boyunca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının incelendiği bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, programın başlangıcında da sonunda da deneyselciğin en yaygın felsefi bakış açısı olduğudur. Deneyselci felsefi anlayış çerçevesinde bu bulguyu değerlendirdiğimizde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, eğitimin yegâne amacı olarak kişileri yetiştirmek ya

da daha sonraki tecrübenin/yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmak (Gutek, 2001:117) olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturduğuna inandıklarını, bu yüzden de bilgi edinme de bilimsel yöntem ve problem çözmeye önem verdikleri de (Gutek, 2001:116) söylenebilir. Kısaca, sosyal bilgiler öğretmen adayları eğitimin özünü deneyimler olarak değerlendirmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin ilköğretimdeki amaçları çerçevesinde bu bulguyu değerlendirdiğimizde karşımıza “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı” çıkar (Barr, Barth ve Shermis; 1977). Bu yaklaşımda amaçlanan, öğrencileri temel bilgi, kavram ve araştırma süreçlerini tarih ve diğer sosyal bilimlerin (coğrafya, siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve psikoloji...) konularını araştırarak öğrenmeleridir (Doğanay, 2004; Öztürk, 2006; Safran, 2008). Yani sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerden beklenen küçük birer sosyal bilimci gibi çalışıp bilgi üretmelerini (Kabapınar; 2012) Bruner’in (1960) deyimi ile öğrencilere her disiplinin kendine has yapısını kavratarak onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamaktır (Wehlage, Anderson, 1972). Hem deneyselci eğitim felsefesini hem de sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımını genel eğitim yaklaşımları içerisinde değerlendirdiğimizde hiç şüphesiz karşımıza ilerlemecilik akımı çıkmaktadır. İlgeçtir ki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerini konu alan diğer çalışmalarda da ilerlemeci yaklaşım ön plana çıktığı yaygın bir görüş olduğu anlaşılmaktadır (Üstüner, 2008; Çetin vd, 2012). Örneğin Üstüner (2008) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerine göre, ilerlemeci eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri Çetin vd (2012) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyselcilik yeniden kurmacılık gibi ilerlemeci eğitim yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Peki bu durumun sebebi ne olabilir? Ekiz (2007) bu durumu yeniden kurmacı eğitim felsefesinin “toplum merkezli” olması ile açıklanabileceğini savunmuştur. Yani sosyal bilimlerin kendi doğasının toplum merkezli olması öğretmen adaylarının görüşlerinin bu paralelde şekillenmesinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanında elbette farklı sebepler de öğretmen adaylarının görüşlerini etkilemiş olabilir.

Bu sebeplerden biri sosyal bilgiler öğretmen adayların Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nu doldururken karar verme süreçlerini nelerin etkilediğidir. Öğretmen adayları bu süreçte gerçekten inandıklarını mı yoksa ideal olanı mı işaretlediler? Olivia'nın (2005) belirttiği gibi eğitimcilerin çoğu daimicilik, yeniden yapılandırıcılık ve varoluşçuluk gibi eğitim sistemlerini daha az etkileyen aşırı uçlarda kabul edilebilecek felsefi anlayışlardan daha ziyade, deneyselciğin diğer bir adı olan ilerlemecilik ve temel esasicilik felsefelerini tercih etmektedirler (Akt. Doğanay, 2011). Yani genel olarak anketleri doldururken kişiler aşırı uçlardan daha ziyade daha çok kabul gören görüşlere yönelmektedirler. Ama elbette bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde bu konuda net bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu paralelde düşündüğümüzde öğretmen adaylığı sürecini konu alacak bundan sonraki araştırmalarda sadece bir araştırma yönteminin değil birden fazla araştırma yönteminin birlikte karşılaştırılarak kullanılmasının daha yararlı olacağı ortadadır. Bu yüzden bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilebilir.

Bilindiği gibi alan yazını tarandığında bugüne kadar yapılan birçok araştırmada, öğretmenlik eğitim sürecinde öğretmen adaylarının inançlarında değişikliklerin ya olmadığını ya da kısmi olduğunu ortaya konmuştur (Johnston, 1990; Wilson vd 2002; Adler, 2008; Dinkelman, 1999; Van't Hooft, 2000; Doğanay, 2011). Her ne kadar bu araştırmada da öğretmen adaylarının felsefi bakış açıları arasında sınıflar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmasa da özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta felsefi bakış açılarının sayısal dağılımında farklılıklar görülmüştür. Özellikle birinci ve ikinci sınıflarda genel eğitim derslerinde iyi öğretmenin özellikleri ve ideal öğrenme-öğretme ortamlarının üzerinde durulması bunun yanında gerçek okullarda uygulamaya yönelik derslerin olmamasının öğretmen adaylarının görüşlerinde pek değişiklik olmamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Oysa, üçüncü ve dördüncü sınıflarda alana özel öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve öğretmen adaylarına gerçek okullarda uygulama fırsatı bulmalarının felsefi bakış açıları arasında kısmi de olsa bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Doppen'in (2008) yaptığı araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inançlarında

öğretmelik uygulamasının etkisi net olarak görülmüştür. Ayrıca Tarman (2012) da öğretmenlik uygulamaların öğretmen adaylarının inançlarında değişime sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede bu araştırmanın bulguları da kısmi de olsa bu alanda yapılan diğer araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Bunun yanında öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, mezun oldukları fakülte türünün öğretmen adaylarının felsefi inançlarında bir farklılık yaratmadığı da anlaşılmıştır. Bu bulgu Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile Üstüner'in (2008) sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişleriyle Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından okul yöneticileri ile Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından matematik öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da cinsiyetin ve benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca bu araştırmada mezun olunan lise türünün de öğretmen adaylarının felsefi inançlarına etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında bir değişim olup olmadığını incelediği bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının deneyselcilikte yoğunlaştığı, deneyselcilik, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olmadığı; ele alınan bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalar için bazı önerileri de akla getirmektedir. Bu araştırma özelinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programının başından sonuna kadar felsefi bakış açılarındaki değişim Felsefi Tercih Değerlendirme Formu ile incelenmiştir. Bu noktada bundan sonraki araştırmalarda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının daha zengin ve derinlemesine veri toplamak ve karşılaştırma yapabilmek için birlikte kullanılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ADLER, S.A. (2008). The education of social studies teachers. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 210-221). New York: Macmillan Publishing Company.

ADLER, S.A., & CONFER, B.J. (1998, February). A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA.

ANGELL, A.V. (1998). Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring. *Theory and Research in the Social Education*, 26(4), 509-529.

ARMENTO, B.J. (1996). The professional development of social studies educators. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 485-502). New York: MacMillan Library Reference, USA.

BARR, R. D., BARTH, J. L. & SHERMIS, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

BESWICK, K. (2006). The importance of teachers' beliefs. *The Australian Mathematics Teacher*. 62(4), 17-22 Company. UMI Number: 9819931.

BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (1987). *Eğitim Felsefesi "Yazılar"*, Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.

CEVİZCİ, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

ÇETİN, B., İLHAN, M. VE ASLAN, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 5(5).149-170.

ÇOBAN, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(4), www.universite-toplum.org/text.php?id=331

DERYAKULU, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38,230-249.

DERYAKULU, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.

DINKELMAN, T. (1999). Critical reflection in a social studies methods semester. *Theory and Research in Social Education*, 27(3), 329-357

DOĞANAY, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞANAY, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açıklarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim* 36 (161) 332-348.

DOĞANAY, A. VE SARI, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

DOPPEN, F. (2007). The Influence of a Teacher Preparation Program on Preservice Social Studies Teachers' Beliefs: A Case Study. *Journal of Social Studies Research*. Provided by ProQuest Information and Learning.

DUMAN, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerini karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.

DUMAN, B., VE ULUBEY, Ö. (19-21 Mayıs 2006). *Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.

EKİZ, D. (2005). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.

EKİZ, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.

ELISSASSER, C.W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first-year urban teacher transfer. *Education & Urban Society*; 40(4), 476-493.

ERGÜN, M. (2005). Eğitimin Felsefi Temelleri. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss.47-71). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

FEATHERSTONE, H. (1992). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

FITZMAURICE, G., LAIRD, N., & WARE, J.(2011). Applied Longitudinal Analysis. (Second Edition).John Wiley & Sons : New Jersey.

FRAENKEL, J.R., WALLEND, N.E. & HYUN, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.

GÜTEK, G.L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (2. Baskı)(Çev. N.Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

HAYDEN, J.M. (2012). What do philosophers of education do? An empirical study of philosophy of education journals. *Studies in Philosophy and Education* 31(1), 1-27.

JOHNSTON, M. (1990). Teachers' backgrounds and beliefs: Influences on learning to teach in the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 207-233.

KABAPINAR, Y. (2012). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya). PegemA Yayınları. Ankara.

KAGAN, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

KALE, N. (2003). *Felsefiyat*. PegemA Yayınları. Ankara.

KARADAĞ, E., BALOĞLU, N., KAYA, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeyler. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

KARASAL, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: 34 Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

KAYA, B., VE DÖNMEZ, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 107-122.

LIAW, E. C., (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.

MATTHEW J. H.(2012). What do philosophers of education do? An empirical study of philosophy of education journals. 31: 1-27.

MAYO, C. (2011). Philosophy of education is bent. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 471-476

NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

OKSAL, A. VE ŞENŞEKERCİ, E. - BİLGİN, A.,(2006) "Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 371-382.

OKUT, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

OLIVE, P.F. (2005). *Developing the curriculum (Sixth Ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.

ÖZTÜRK, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (s. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

PAJARES, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

PHELAN, A. M., & MCLAUGHLIN, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child, and the practice of new teachers. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 165-174.

RICHARDSON V (2003). *The Ph.D. in education*, Retrieved January 4, 2005, from http://www.carnegiefoundation.org/CID/essays/CID_educ_Richardson.pdf.

RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed.)*. (pp.102-119) New York: MacMillan *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.

RICHARDSON, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths, & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Advances in teacher education, Vol. 6 (pp. 1e22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

SAFRAN, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

TARMAN, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12 (3) 1964-1973.

TOLL, C.A., Nierstheimer, S.L, Lenski, S.D., &Kolloff, P.B. (2004). Washing our students clean: Internal conflicts in response to preservice teachers' beliefs and practices. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 164-176.

TOZLU, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÜNAL, Z., & ÜNAL, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.

ÜSTÜNER, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33,177-192.

VAN 'T HOOFT, M. (2000, November). Making theory-practice connections in a social studies methods course. Paper presented at the

annual meeting of the College and University Faculty Association of the National Council for the Social Studies, San Antonio, TX.

VAN HOVER, S.D., & YEAGER, E.A. (2002, November). "Making students better people?" A case study of a beginning history teacher. Paper presented at the annual meeting of the College and University Faculty Association of the National Council for the Social Studies, Phoenix, AZ.

WEHLAGE, G., & ANDERSON, E. M. (1972). *Social studies curriculum in perspective: A*

WEINSTEIN, C.S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher, *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.

WILES, J., & BONDI, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (Seventh Ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall Inc.

WILSON, S.M., FLODEN, R.E. & FERRINI-MUNDY, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 190-204.

YEAGER, E.A. & WILSON, E.K. (1997). Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case study. *The Social Studies*, 88, 121-126.

YÜCEL, C., VE YALÇIN, M.(2009). Öğretmenlerin özyeterlikleri ve Vatandaşlık Davranışı. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.

 ILE MAHKEMELERİNE BAŞVURAN VE BOŞANMA SÜRECİNDE OLAN  ILELERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ercüment ERBAY¹

Fulya AKGÜL GÖK^{**}

Tuba YÜCEER KARDEŞ^{***}

ÖZET

Araştırmanın amacı Ankara 3. Aile Mahkemesine başvuran boşanma sürecinde olan bireylerin problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından düzenlenen soru kağıdı ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem  özme Envanteri" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %42,9'u erkek, %57,1'i ise kadındır. Araştırmaya katılan bireylerin genel olarak (%66) 31-50 yaş aralığında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, %40,5'inin lise mezunu, %26,2'sinin ise üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre erkek katılımcıların problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görölmüŐtür. Eğitim düzeyleri ile "Problem  özme Envanteri" puan ortalamalarına bakıldığında her iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Buna bağlı olarak gelir düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı görölmüŐtür. Bu sonuçlar doğrultusunda boşanma sürecindeki bireylerin karşılaştıkları zorluklarla baş etmede problem çözme becerilerinin yapılandırılması ve güçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Boşanma, boşanma sürecinde aile, problem çözme becerisi

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, ercumenterbay@gmail.com

^{**} Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, fullyagok@gmail.com

^{***} Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, yuceer.t@gmail.com

A STUDY ON THE INVESTIGATION OF PROBLEM SOLVING SKILLS OF FAMILY WHO APPLIED TO FAMILY COURT AND ARE IN DIVORCE PROCESS

ABSTRACT

The purpose of this research is the analysis of problem-solving skills of couples who applied to 3rd Family court. The research data were collected by researchers with questionnaire which was regulated by researchers and with Problem-Solving Inventory which was adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner, and was developed by Hepner and Peterson (1982). 42.9% man and 57.1% women participated to research. Generally, people participated to research were between the range of 31-50 age. 40.5% of people participated to research were high school graduate and 26.2% people were university graduate. According to research conclusions, problem-solving skill of men found out to be higher than women's. There is significant difference between problem-solving skills and educational level ($p<0,05$). Accordingly, it was observed that increasing the income level leads to an increase of problem-solving skills. According to the results, problem-solving skills of man and women in divorce process should be enhanced.

Keywords: Divorce, family in divorce process, problem solving skill.

GİRİŞ

Toplumsal yapının değişmesi, kadının gelir getiren bir işte çalışmaya başlaması, kırsal kesimden kente olan göç, geniş aile yapısının birey üzerindeki baskısının azalması ve eğitilmiş kadınların artması gibi nedenler bir anlamda kadınların özgürleşmesini sağlayarak geleneksel kültürün tabu olarak gördüğü boşanma olgusunun daha esnek bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Toplumun kadına ve erkeğe yüklediği rollerin özellikle kent yaşamında değişime uğraması aile içindeki rolleri ve eşler arasında iletişimi de etkilemiştir. Tüm bu süreçler aynı boşanma oranlarının artmasına da neden olmuştur.

Günümüzde batı toplumlarında evlilik oranları düşerken boşanma oranları da hızla yükselmektedir (Landis, 1975, akt. Beştepe ve ark., 2010, s. 15). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, Türkiye'de

2004'te 91 bin 22 olan boşanan çift sayısı 10 yılda yaklaşık yüzde 38 artışla 2013'te 125 bin 305'e yükselmiştir.

Aile ve aileyi oluşturan bireyler, zaman zaman çeşitli bedensel, ruhsal, sosyal, çevresel ve fiziksel sorunlarla karşılaşır. Bu sorunların beraberinde getirdiği rahatsız edici, engelleyici sonuçlarla mücadeleye girişen aile bazı sorunlar karşısında başarılı olurken, bazı sorunlar karşısında da başarılı olamaz (Bulut, 1999). Eğer çiftler sağlıklı bir iletişimden yoksunsa evlilik çatışmaları da kaçınılmaz olmaktadır (Christensen&Shenk, 1990; akt. Karahan, 2007, s. 846). Bu başarısızlık durumu ve evlilikteki çatışmalar boşanmayla sonuçlanabilir. Boşanma eşler hayatta iken evlilik ilişkisine mahkeme kararı ile hukuken son verilmesidir (Akıntürk, 1996, s. 252). Boşanma, eşlerin sadece yasal olarak evliliğini bitirmesi olarak nitelendirilemez. Özgüven (2001), boşanma sürecinin, yasal, duygusal, sosyal ve ekonomik boyutlarının olduğunu ifade etmektedir. Boşanmanın çeşitli nedenleri olmasına rağmen günümüzde boşanma nedenleri arasında toplumsal yapıdaki değişiklikler ve maddi sorunlar (Coontz, 2007), kadının ekonomik özgürlüğünün artması, boşanmanın kolaylaşması ve toplumun boşanmaya ilişkin bakış açısının değişmesi (Ünlü, 1993), eşlerin birbirlerinden beklentilerinin karşılanamaması, iletişim sorunları, kültürel farklılıklar (Şendil ve Kızılbağ, 2005) gibi sebepler sayılabilir.

Boşanma ve boşanma sonrası süreç kadın ve erkeğin yaşamında derin etkiler bırakabilmektedir. Evlilik yaşamının sona ermesi, kadın ve erkeğin hayatlarını yeniden şekillendirmesini ve yapılandırmasını gerektirmektedir. Schalkwyk (2005, s. 90) boşanma aşamasında özellikle kadınların kültürel bağlamda kendilerini yeniden düzenleyerek ve inşa ederek boşanmayla başa çıkmada yeni yollar edindiklerini ifade etmiştir. Ergin ve Dağ'a göre (2013, s. 37) yaşanan zorluklarla başa çıkmadaki önemli bir kişisel kaynak kişinin problem çözme becerileridir. Etkili problem çözme, problemin doğru tanımlanması, gerekli bilgilerin toplanması, çözüm yollarının belirlenmesi ve en uygun olan seçeneğin seçilerek uygulanması ile gerçekleşmektedir. Morgan (1999), problem çözme sürecinin, belli bir amaca ulaşmak için güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik çabaları gerektiren bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Problem çözme becerisinde, bireylerin içsel ve dışsal dinamikleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bireylerin içsel ve dışsal kaynakları problem çözme becerilerini de etkileyebilmektedir.

Problem çözme becerisine sahip kişilerin ortak özelliklerinden bazıları, yenilikçi ve yeni oluşumlara açık, sorumluluk duygusuna sahip, düşüncelerinde esnek, alternatif fikirler üretebilen, kendine güvenir, aktif ve enerjik olmalarıdır (Aksu, 2008: 69). Ancak boşanma süreci, problem çözme becerilerinin kadın ve erkekte farklılıklar göstermesine neden olabilmektedir. Araştırmalar erkeklere oranla kadınlarda problem çözme becerilerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Woszidlo ve Segrin, 2013; Schalkwyk, 2005). Boşanma sürecinde kadınların problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha düşük olmasının nedeni çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliği, kültürel yapı ve toplumsal baskı, eğitim durumu, gelir durumu ve sosyal destek sistemleri gibi etmenler oluşturabilir. Schalkwyk (2005), boşanmış kadınlarla yaptığı nitel çalışmada çalışmaya katılan kadınların bir kısmının ayrılık sonrasında kendilerini suçlu hissettiğini, bir kişi üzerinde yoğun baskı hissettiğini, bir kişi ise tek başına yaşam sürme düşüncesini kabul etmede zorlandığını ifade etmişlerdir.

Materyal Ve Yöntem

Araştırma, Ankara ili 3. Aile mahkemesine Ekim-Aralık 2013 tarihleri arasında başvuran, boşanma sürecinde olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 24'ü kadın ve 18'i erkek toplamda 42 kişi ile yapılmıştır. Katılımcılarla Sosyal Hizmette Alan Uygulaması dersi kapsamında görüşülmüş olup, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme formu ve Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır.

Görüşme formunda bazı sosyo-demografik özellikler (cinsiyet, yaş, gelir, eğitim durumu) yer almıştır. Ölçek kısmında ise Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır.

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe çevrisi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Problem Çözme Envanteri, 35 maddelik, 1-6 arası puanlanan likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini algılayışını ölçen bir bireysel değerlendirme ölçeğidir. Puan ranjı 32-192'dir.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yetersiz algıladığını göstermektedir. Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir.

Bu maddelerin yeterli problem  zme becerilerini temsil ettiği varsayılmıŐtır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Araştırmanın yöntemi, deđiŐkenlere göre farklılığın belirlenebilmesi için parametrik olmayan desenlerde kullanılan cinsiyet için Mann Whitney U ve yaş, gelir için Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. İlişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Amaç

Çalışmanın genel amacı, aile mahkemelerine başvuran ve boşanma sürecinde olan bireylerin problem  zme becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın amaçları aşağıdaki soru cümleleri ile ifade edilmiştir.

Aile mahkemelerine başvuran ve boşanma sürecinde olan bireylerin aşağıda belirtilen özellikler ile problem  zme becerileri arasında ilişki var mıdır?

- Boşanma sürecinde olan bireylerin cinsiyetleri
- Boşanma sürecinde olan bireylerin yaşları
- Boşanma sürecinde olan bireylerin eğitim durumları
- Boşanma sürecinde olan bireylerin gelirleri
- Boşanma sürecinde olan bireylerin  ocuk sahibi olma durumları

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili 3. Aile mahkemesine Ekim-Aralık 2013 tarihleri arasında başvuran, boşanma sürecinde olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 42 kadın ve erkekle yapılmıştır.

Araştırmanın zaman sınırlılıklarının olması ve uygulama kapsamında alınan izin süresince olması ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olması gibi nedenlerden dolayı araştırma örneklem yerine çalışma grubu Şeklinde tasarlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde boşanma sürecindeki bireylerin bazı sosyo-demografik özelliklerine ilişkin ve bu bireylerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile problem  zme becerileri arasındaki iliŐkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: *Boşanma Sürecindeki Bireylerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Yaş	Sayı	%
20-30	11	26,2
31-40	14	33,3
41-50	14	33,3
50 üstü	3	7,1
Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	24	57,1
Erkek	18	42,9
Eğitim Durumu	Sayı	%
Sadece okuryazar	1	2,4
İlkokul mezunu	6	14,3
Ortaokul mezunu	4	9,5
Lise	17	40,5
Üniversite	11	26,2
Lisansüstü	3	7,1
Gelir	Sayı	%
0-800	2	4,8
801-1600	25	59,5
1601-2400	9	21,4
2401-3200	1	2,4
3201-4000	4	9,5
4000 üstü	1	2,4
Çocuk Durumu	Sayı	%
Evet	32	76,2
Hayır	10	23,8
Total	42	100

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin yaş dağılımlarına bakıldığında, genel olarak katılımcıların %66'sının 31-50 yaş

arasında dağılım gösterdikleri görülmektedir. 50 yaş üstü bireylerin ise en az dağılıma (%7,1) sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların %42,9'unun erkek, %57,1'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Akkaya (2010: 55), boŐanmak üzere mahkemeye başvuran kişilerle yaptığı araştırmaya katılan toplam 144 kişiden %56,3'ünün kadın, %43,7'sinin erkek katılımcıdan oluştuğunu saptamıŐtır.

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların %40,5'inin lise mezunu, %26,2'sinin niversite mezunu, %2,4'ünün ise sadece okur-yazar olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin gelir durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların %59,5'inin gelirinin 801-1600TL arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %21,4'ünün geliri 1601-2400 arasında, %4,8'inin ise gelirinin 0-800TL arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin ocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların %76,2'sinin ocuk sahibi olduğu, %23,8'inin ocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Tablo 2: Boşanma Sürecindeki Bireylerin Bazı Sosyo-Demografik  zelliklerine Göre Problem  ozme Envanteri Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Sayı	Ort.	
Yaş			
20-30	11	26,14	X ² =2,388 p=0,496
31-40	14	18,75	
41-50	14	21,07	
50 st	3	19,33	
Eğitim durumu			
Sadece okuryazar	1	37,00	X ² =23,411
İlkokul mezunu	6	32,58	

Ortaokul mezunu	4	26,75	p=0,000
Lise	17	20,79	
Üniversite	11	7,91	
Gelir			
0-800	2	35,50	X ² =18,468 p=0,002
801-1600	25	26,00	
1601-2400	9	16,89	
2401-3200	1	11,00	
3201-4000	4	4,50	
4000üstü	1	1,00	

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinden yaş değişkeni ile "PÇE" puan ortalamalarına bakıldığında, 20-30 yaş aralığında olan katılımcıların problem çözme becerilerinin diğer yaş grubunda olan katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmekle birlikte her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

Araştırmaya katılanların yaşları ile PÇE sonuçları arasında anlamlı bir ilişki görülmemesine rağmen ($p>0,05$), araştırmaya katılan bireylerin yaşları ilerledikçe problem çözme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinden eğitim durumu değişkeni ile "PÇE" puan ortalamalarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0.05$). Araştırmaya katılan bireylerden üniversite mezunu olan bireylerin (%7,91) problem çözme becerilerinin diğer eğitim düzeyinde olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak bulgular incelendiğinde eğitim düzeyi arttıkça bireylerin problem çözme becerilerinin yükseldiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinden gelir değişkeni ile "PÇE" puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Bulgular incelendiğinde 0-800 TL (%35,50) aralığında geliri olan bireylerin problem çözme becerilerinin en az düzeyde olduğu, gelirleri 4000 TL ve üzerinde (%1,00) olan bireylerin ise problem çözme becerilerinin en

yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak gelir düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 3: Boşanma Sürecindeki Bireylerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Mann Whitney-U)

Cinsiyet	N	Mean Rank	P
Kadın	24	22,02	p>0.05
Erkek	18	20,81	

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenleri ile "PÇE" puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grupta da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tartışma Ve Sonuç

Boşanma süreci, ailedeki her bir ferdi içine alan ve sadece bireylerin boşanma süreci esnasındaki yaşamlarını değil ileriki yaşamlarını da olumsuz etkileyen bir süreçtir. Boşanma sürecinde eşler hem maddi yoksunluğa düşmekte, özellikle ülkemizde kadınların bu güçsüz durumla daha çok karşılaştığı söylenebilir, hem de bu süreçte ruhsal yönden önemli zorluklar ile karşı karşıya kalabilmektedir. Boşanmış eşler üzerinde karşılaştırılmalı olarak yapılan bir araştırmada, boşanmış erkeklerde evli erkeklere göre beş kat daha yüksek bir oranda, boşanmış kadınlarda da evli kadınlara göre üç kat yüksek bir oranda ruhsal bozukluk saptanmıştır (Yörükoğlu, 1992). Uçan (2010) yaptığı bir araştırmada boşanma sürecinde yaşanan sorunlar nedeniyle takip edilen 110 kadından 32'sinin evliliklerini sürdürmek istediklerini, bu isteğin ise ekonomik olarak eşe bağımlı olma ve çocuk sahibi olma durumlarından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere kadınların ekonomik kaygıları ve geçimini sağlamada ekonomik desteğinin olmaması gibi durumlar kadını boşanma sürecinde sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu anlamda özellikle kadınların boşanma sürecinde sorunlarla baş etme kapasitesinin geliştirilmesi önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaya kadın ve erkek katılımcıların katılım gösterme durumlarının yüzde ve sayılarına bakıldığında kadın katılımcıların daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Bu durumun boşanma sürecindeki kadınların, sorunların paylaşımında erkeklere göre daha dışa dönük olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, kadınların boşanma sürecinde problem çözme becerisi yönünden erkeklere göre daha çok desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Bir başka araştırma sonucuna göre ise boşanma davalarının %60.5'i kadınlar tarafından açıldığı ifade edilmektedir (Demirci ve diğ., 2005). Bu durum, kadın katılımcıların erkeklere göre daha fazla olmasının başka bir nedeni olarak görülebilir.

Yaşanan zorluklarla başa çıkmadaki önemli bir kişisel kaynak, kişinin problem çözme becerileridir. Etkili olmayan biçimde problem çözme olumsuz sonuçlar doğurmakta ve ruhsal uyumsuzluğa yol açmaktadır (Ergin, 2013:37). Buna göre yapılan birçok araştırma da gösteriyor ki, boşanma süreci bireylerin ruhsal sağlığını etkilemekte, bireylerin, özellikle kadınların baş etme kapasitesini düşürmekte ve bireyleri yaşama karşı güçsüz bırakabilmektedir.

Bu anlamda boşanma sürecinde bireylerin zorluklarla ve problemlerle baş etmesi, bireylerin ancak problem çözme becerilerinin yapılandırılması ve güçlendirilmesi ile gerçekleşebilir.

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında öğrenim dışında bir fark saptanamamıştır. Katılımcıların eğitim durumları ile ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Demirkan ve diğ. (2009)'nin yaptığı araştırmada da boşanan bireylerin %40'ının eğitim düzeylerinin lise ve dengi okullar olduğu görülmektedir. Genel olarak bulgular incelendiğinde ise, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin problem çözme becerilerinin yükseldiği görülmektedir. Yıldırım (2004: 73) da belirttiği gibi boşanmaların öğrenim durumlarıyla olan ilişkisi dikkate alındığı zaman, Türkiye'de ilkökul mezunu olan bireylerin boşanma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden birisi, evliliklerin bu öğrenim grubunda sayısal olarak yığılmış olmasıdır. Öğrenim durumuyla ilgili boşanmaların seyrine bakıldığı zaman, eğitim durumu yükseldikçe boşanma oranının düştüğü gözlemlenmektedir.

Araştırmaya katılan boşanma sürecindeki bireylerin genel olarak gelirlerinin aylık asgari geçim sınırının altında olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırmaya katılan bireylerin evin bütçe idaresi konusunda zorluklarla karşılaştığı söylenebilir. Evin bütçe idaresinde zorluklar yaŐanması aile içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Ayrıca aile birliğinin korunması ve sağlanması ise büyük rol oynamaktadır. Aylık gelirin aile bireylerinin harcamalarını karşılayamaması durumu, aile birliğinin bozulmasını beraberinde getirebilmekte ve ekonomik yoksunluk doğrudan boşanmanın nedenlerinden biri olarak belirlemektedir.

Wang ve Amato (2000), eğitim, gelir ve çalışma durumu gibi değişkenlerin boşanma süreci ile baş etmede önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda eğitim düzeyinin yüksek olması bir işte çalışma olasılığını arttırmakta ve bu durumda bireyin baĐımsızlaŐmasını ve problem çözme becerisini etkilemektedir. Buna göre araştırma sonucunun, diğer araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Beştepe ve diğ. (2010)'nin yapmış olduğu bir çalışmada mahkemeye boŐanmak üzere başvuran bireylerin daha fazla geçim zorluğu yaşadığı saptanmıştır. Ekonomik yönden geçim zorluğunun evlilikte uyumunu bozduğu, sorun çözme becerisini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu çalışmaya bakıldığında, ekonomik sorunların boşanma sürecindeki bireylerin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda gelir düştükçe problem çözme becerisinin düştüğü bulgusuna varılmıştır, bu bulgu ile araştırmanın yapılan diğer araştırma sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında 20-30 yaş aralığındaki bireylerin problem çözme becerilerinin dŐk olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar evliliğin ilk beş yılının kritik bir dönem olduğunu ve bu dönemde bireylerin karŐılaŐtıĐları bu yeni deneyim karşısında baş etme kapasitelerinin ve problem çözme becerilerinin daha dŐk olduğunu ifade etmektedir. Yapılan bir araştırmada, Türkiye'de boşanma olaylarının %60'ı 25-39 yaş grubu erkeklerde ve 20-34 yaş grubu kadınlarda meydana geldiği sonucuna varılmıştır (Yıldırım, 2004: 71).

Araştırmaya katılan bireylerin büyük bir çoğunluğunun ocuk sahibi olduğu görülmektedir. Boşanmanın olumsuz sonuçlarına sadece boşanan bireyler değil aynı zamanda ve hatta daha çok çocukların maruz kaldığı

bilinmektedir. Evliliğin bitmesi hem bireyler hem de çocuklar için bir dizi olumsuz sonuç doğurmaktadır. Boşanmanın ayrılan çiftler üzerinde, mali, sosyal, fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz ya da nadiren olumlu etkilerinin olması olasıdır (Polat, 2012). Boşanma sürecindeki çiftlerin problem çözme becerisinden yoksun olması çiftler arasında çatışmaya ve çatışmanın artmasına neden olurken, bununla birlikte çocukların ruhsal gelişimi ve aile algısı zarar görmekte hatta çocukların devlet tarafından korunmalarına sebebiyet vermektedir. Çocukların korunma kararlarına bakıldığında, büyük oranda aile parçalanması sonucunda çocukların korunma altına alındığı görülmektedir. Bu da boşanmanın olumsuz sonuçlarının bireylere nasıl yansıdığını göstermek ile birlikte, boşanma sürecindeki bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesine yönelik herhangi bir müdahalenin planlanmamasının doğurduğu sonuçları da göstermektedir.

Boşanma üzerine ABD’de yapılan çalışmalarda, boşanmaların yarısından fazlasında 18 yaşından küçük bir çocuk olduğu görülmüştür. ABD’de 1998 istatistiklerine göre her yıl 1 milyon çocuğun ebeveynlerinin boşanmasına tanık olduğu bildirilmektedir. Boşanma eşlerin ilişkisinde ortaya çıkan değişikliklerin yanı sıra, boşanan çiftin ebeveyn olarak rolleri açısından da oldukça önemlidir. Ebeveynler açısından boşanmayı inceleyecek olursak, boşanma ile birlikte yeni bir yaşam kurma, hem eski eşle hem de çocuklarıyla yeni ilişki biçimleri geliştirme; ayrıca, boşanan anne açısından ortaya çıkan maddi zorluklar, sosyal ilişkilerde değişiklikler gibi aşılması gereken sorunlar gündeme gelmektedir (Öngider, 2013:142-143). Karşılaşılan yeni zorluklar karşısında bireylerin özellikle kadınların problem çözme becerisinin olması büyük önem teşkil etmektedir.

Araştırmaya katılanların problem çözme becerilerine bakıldığında boşanma sürecinde olan erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Boşanmanın kadınlar üzerindeki olumsuz etkilerinin erkekler üzerindeki etkilerinden daha fazla olduğunu, ayrıca boşanmış kadınların ruhsal sağlıkları bakımından diğer kadınlardan daha dezavantajlı olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Polat, 2012:21). Uçan (2010)’nın yaptığı çalışmada 110 kadın, psikiyatrik açıdan değerlendirilmiş, kadınların %74.5’inde depresyon, %53.6’sında anksiyete teşhisi bulunmaktadır. Bu kadınlardan depresyon ve anksiyetenin birlikte

görüldüğü 37 kadında (%33.6), intihar riskinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Boşanma sürecinde yaşadığı sorunlar nedeniyle daha önce intihar girişiminde bulunan 8 (%7.3) kadın bulunmaktadır.

Araştırmaya katılanların problem çözme becerileri ve gelir düzeyleri arasındaki farka bakıldığında boşanma sürecinde olan bireylerin gelir düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Nitekim Çamur Duyan (2000: 35), aile yaşam döngüsüne ilişkin yaptığı araştırmasında aile yaşam döngüsünün ilk evresinde kişinin sosyo-ekonomik statüsünün aile yaşam döngüsü açısından çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Boşanmış kadınlarla yapılan çalışmada evli oldukları dönemde kadınların % 54'ünün ev hanımı oldukları ve herhangi bir gelirlerinin olmadığı saptanmıştır (Demirkan ve diğ., 2009). Bu araştırma sonucu ekonomik açıdan bakıldığında büyük oranda kadının boşanma sürecinden daha çok etkilenebileceğini göstermektedir.

Boşanma sürecinde kadın ve erkek arasında her ne kadar anlamlı bir fark görülmesi de erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Papp ve ark. (2007)'nin yaptıkları çalışmada problem çözme becerileri açısından boşanma sürecindeki erkekler ve kadınlar karşılaştırıldığında, erkeklerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum toplumun kültürel yapısında boşanmaya bakışın daha geleneksel çizgide olmasıyla açıklanabilir. Kadının boşanmasıyla birlikte toplumun kadına bakışının olumsuz yönde değişmesi, kadının düzenli gelir kaygısı ve yaşamın devamında gelecek kaygısı gibi etmenler kadının problem çözme becerisini olumsuz yönde etkilediğini düşündürebilir.

Günümüzde aile politikaları ve yasal düzenlemeler her ne kadar teorikte aile birliğini düzenlemeye ve geliştirmeye yönelik olduğu iddiasında olsa da toplumun algısı ve pratikte teoriğin yansımalarının gerçekleşmemesi halen kadını toplumsal yaşama karşı güçsüz bırakmaktadır. Kültürel ve toplumsal yapının boşanma sürecindeki kadına bakışı, ötekileştirmeyi beraberinde getirmekte ve kadının yaşam içinde güçlenmesine yönelik iyileştirme sürecinin gerçekleştirilememesi, boşanma sürecindeki kadını problem çözme becerilerinden yoksun bırakmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, boşanma sürecindeki ailelerin problem çözme becerilerinin nasıl artırılacağı ile ilgili öneriler şu şekilde ifade edilmiştir:

Öneriler bağlamında öncelikle aile danışmanlığının vurgulanmasına özel bir ihtiyaç vardır. Evlilik süresince yaşanan sorunlar daha fazla derinleşmeden profesyonel bir destek alınması ve aile danışma hizmetlerinden yararlanılması ailenin bütünlüğüne fayda sağlayacaktır. Son dönem aile politikalarında aile danışma hizmetlerine özel ve kamu olmak üzere ağırlık verilmekte ve bu hizmetlere erişim kolaylaştırılmaktadır.

Araştırmada eğitim düzeyinin düştükçe problem çözme becerilerinin düştüğü görülmektedir. Özellikle araştırmaya katılan kadınların boşanma sürecinde problem çözme becerilerinin erkeklere oranla daha düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde eğitim politikalarının düzenlenmesi, toplumda okullaşma oranının artmasına yönelik çalışmaların yapılması ve kadınlara yönelik eğitim politikalarının düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada gelir düzeyi düştükçe problem çözme becerilerinin düştüğü görülmektedir. Buna göre aile birliğinin sağlanması ve bu ailelerin daha sağlıklı bir evlilik yaşamı sürdürebilmeleri için aile yaşamına ilişkin yeni politikaların geliştirilmesi ve devletin bu ailelere yönelik bağımlılık yaratmayacak şekilde ekonomik destekte bulunması gerekmektedir.

Son olarak boşanma sürecindeki ailelere, boşanma kararı hakim tarafından onaylanmadan önce uzmanlar tarafından belirlenen süre kapsamında psiko-sosyal eğitimlerin düzenlenmesi ve bu bireylerin boşanma kararını yeniden sağlıklı bir şekilde düşünmeleri sağlanmalıdır. Koruyucu-önleyici hizmetler kapsamında da bireylerin kurum ve kuruluşların çeşitli seminerler ve eğitimler düzenleyerek, aile hayatının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi bakımından bireyleri bilgilendirmesi ve bilinçlendirmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

AKINTÜRK, T. (1999). *Aile Hukuku*, ÖSYM Basım Matbaası: Ankara

AKKAYA, M. (2010). *Bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tarzları, problem çözme becerileri ve iletişim tarzlarının boşanma süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

AKSU, M.T. (2008). Kronik Hastalığı Olan ocukların Annelerinin Sosyodemografik zellikleri Depresyon, Anksiyete, Problem zme Yeteneği ve Yaşam Kaliteleri Açısından Değerlendirilmesi (Uzmanlık Tezi). T.C. Sağlık Bakanlığı HaydarpaŐa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği. İstanbul.

BEŞTEPE, E., ERBEK, E., SAATIOğLU, ., AKAR ÖZMEN, H. ve ERADAMLAR, N. (2010). "Psikiyatrik Yardım Talebi Olan, Olmayan ve Boşanma AŞamasındaki iftler Arasında Cinsiyet Yönünden Uyum, Problem zme Becerisi, Boyun Eğici Davranış ve fke Tutumunun Karşılaştırılması", *Nöropsikoloji Arşivi*, 47, 15-22.

BULUT, I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İŐlevlerine Etkisi*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurum Yayınları.

COONTZ, S. (2006). "The Origins of Modern Divorce", *Family Process*, 46 (1), 7-16.

DEMİRI, Ő., GÜNAYDIN, İ. G., DOğAN. H., AYNACI, Y. (2005). "Konya İlindeki Boşanmaların Retrospektif Değerlendirilmesi", *Adli Bilimler Dergisi*. 19(1), 22-28.

DEMİRKAN, S.Y., GÜNİNDİ ERSÖZ, A., BEDER ŞEN, R., ERTEKİN, E., SEZęİN, ., TURGUT, A.M. ve ŐEHİTOęLU, N. (2009). *Boşanma Nedenleri Araştırması*, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.

ERęİN, B.E. ve DAğ, İ. (2013). "Kişilerarası Problem zme Davranışları, YetiŐkinlerdeki Bağlanma Yönelimleri ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler", *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 36-45.

KARAHAN, T.F. (2007). "The Effect of a Couple Communication Program on Passive Conflict Tendency among Married Couples", *Educational Sciences Theory & Practice*, 7 (2), 845-858.

MORGAN, C.T. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (ev. Sirel KarakaŐ ve Rkzan Eski). Eğitim Kitapevi Yayınları.

ÖNGİDER, N. (2013). "Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri", *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161. doi:10.5455/cap.20130510.

ÖZGÜVEN, İ.E. (2012). *Evlilik ve Aile Terapisi, Pdrem Yayınları*: Ankara.

POLAT, D. (2012). *Boşanma aşamasındaki bireylerin evlilik çatışmaları, çatışma iletişim tarzları ve sosyal destek sistemlerinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

SAVAŞIR, I. ve ŞAHİN, N.H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

UÇAN, Ö. (2007). "Boşanma Sürecinde Kriz Merkezine Başvuran Kadınların Retrospektif Olarak Değerlendirilmesi", *Klinik Psikiyatri*, 10, 38-45.

WANG, H., ve AMATO, P.R. (2000). "Predictors of Divorce Adjustment: Stressors, Resources, and Definitions", *Journal of Marriage and Family*, 62(3), 655-668.

WOSZİDLO, A. ve SEGRİN, C. (2012). "Negative Affectivity and Educational Attainment as Predictors Of Newlyweds' Problem Solving Communication and Marital Quality", *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 147 (1), 49-73.

YILDIRIM, N. (2004). "Türkiye'de Boşanma ve Sebepleri", *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 28, 59-81.

YÖRÜKOĞLU, A. (1992). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. 4. Baskı, Ankara: Özgür Yayın – Dağıtım.

OKUL TEMELLİ AİLE DANIŞMANLIĞINDA SOSYAL HİZMETİN ROLÜ VE ÖNEMİ²²

Esra KILIÇ *

Yasemin ÖZKAN **

ÖZET

Bu araştırma, “okul temelli aile danışmanlığı konusunda Türkiye’de bir farkındalık oluşturmak ve bu danışmanlık modelinde sosyal hizmetin rolünü ve önemini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okul temelli aile danışmanlığı, “okul danışmanlığı” ile “aile danışmanlığı” hizmetlerinin bütünleştirilerek çocuk ve ailelere yönelik daha kapsamlı hizmetlerin sunulmasını içermektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu, 250 sosyal hizmet uzmanına uygulanmıştır. Araştırma sonuçları konuyla ilgili literatür ışığında tartışılmış ve sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı uygulamalarındaki rol ve önemine dikkat çekilmiştir. Bu danışmanlık modelinin profesyonel bir ekip tarafından uygulanması gerektiği vurgulanmış ve her mesleğe özgü görevler tanımlanmıştır. Sonuçta aile ve okul danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz olduğu ülkemizde aile danışmanlığı ve okul danışmanlığı hizmetlerinin okullar aracılığıyla bütüncül yapıda sunulmasını öneren bir okul temelli aile danışmanlığı modeli geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aile danışmanlığı, okul danışmanlığı, okul temelli aile danışmanlığı, sosyal hizmet

THE SOCIAL WORK’S ROLE AND IMPORTANCE IN SCHOOL-BASED FAMILY COUNSELING

ABSTRACT

This research was conducted in order to create awareness toward school-based family counseling in Turkey and reveal the importance and the role of social work in this consulting model. School-based family

²² Bu makale “Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi” başlıklı Yüksek Lisans tezinin verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

* Arş. Gör. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

** Prof.Dr. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

counseling, comprise the more comprehensive provision of services for children and families by integrating "school counseling" and "family counseling" services. The questionnaire developed by the researcher was applied to 250 social workers. Research results were discussed in the light of the relevant literature and attention was given to the role and importance of social workers in school-based family counseling practice. It was emphasized that this consulting model should be performed by a professional team and specific tasks to every profession has been defined. Finally, a school-based family counseling model was developed to represent an holistic structure in which family counseling and school counseling services can be simultaneously offered in schools of Turkey where family and school counseling services are inadequate.

Keywords: family counselling, school counselling, school- based family counselling, social work

GİRİŞ

Sağlıklı aile ve okul ortamı, çocuğun ruhsal gelişiminin sağlıklı olmasını sağlamakta, olumlu benlik geliştirmesinde önemli rol oynamakta ve davranışlarını biçimlendirmektedir. Dolayısıyla çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri için aile, okul ve yaşadıkları çevrede sürekli takip edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Okullar, çocukların gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları sorunları çözmek için onlara ulaşılabilecek en önemli toplumsal kurumlar arasındadır. Bu nedenle çocuklara yönelik okulda yürütülen faaliyetler önem arz etmektedir.

Diğer taraftan çocukların akademik başarılarının düşük olması ya da çevreleriyle iletişime girdikleri noktalarda uyumsuzluk göstermeleri gibi sorunların kaynağında aile problemlerinin yer aldığına dair araştırmalar söz konusudur. Ayrıca sağlıklı aile işleyişinin çocuğun okuldaki başarısına olumlu katkı sağladığı da bilinmektedir. Bu durumda, çocukların sorunlarına çözüm üretmede sadece çocuğa değil, çocuğun ailesine ve yakın çevresine odaklanmanın gerekliliği görülmektedir. Böylece, çocuklara ve ailelere ulaşmada önemli bir kaynak olan okul aracılığıyla yürütülecek hizmetler ile çocuklara ve ailelere danışmanlık yapmanın gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu bilgiler ışığında çocukların sorunlarının çevrelerinden bağımsız düşünülmeeyeceği anlayışıyla literatürde "okul temelli aile danışmanlığı (OTAD)" başlığıyla yeni bir model ortaya çıkmıştır. Bu modelde bir taraftan çocukların psiko-sosyal gelişimlerdeki sorunların çözümü ve pozitif

davranış geliştirme gibi faaliyetler sürdürülmekte; diğer taraftan çocukları olumsuz etkileyen aile problemlerinin çözümüne danışmanlık yapılmakta ve aile refahına katkıda bulunmaktadır. OTAD ile, “okul danışmanlığı” ve “aile danışmanlığı” hizmetlerinin bütünleştirilerek çocuk ve ailelere yönelik daha kapsamlı hizmetlerin sunulması amaçlanmıştır (Gerrard, 2008). Bu model, çocuğun aile, akran ilişkileri, grup yaşantısı, okul deneyimleri (öğretmen ilişkileri, sınıf ortamı, okul yöneticileri ve personeli ile ilişkiler, arkadaşlarıyla ilişkiler) ve toplumla karşılıklı ilişkileri şeklinde sıralanabilen tüm çevresi içindeki etkileşim kalıplarına odaklanmaktadır (Carter ve Evans, 2008).

Bu durumda çocuğun kendisinden, okul ortamından ya da çocuk-aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde okullarda çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır. Ama maalesef, mevcut durumda Türkiye’de ve Dünya’da bu psiko-sosyal destek hizmetleri gelişmediği için çocuk ve gençler şiddet, zorbalık, istismar, madde bağımlılığı gibi birçok problemle çoğu zaman tek başlarına mücadele etmek zorundadırlar. Özellikle ülkemizde var olan hizmetler öğrencilerin risk faktörleriyle karşılaşmasına engel olamamakta, sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Okul ortamında görev tanımları yapılmış bir psiko-sosyal ekibin (psikolog, psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı) uyum içinde çalışması, çocukların refahlarının artırılmasına ve gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu ekip aynı zamanda, aileye yönelik hizmetlerle ailenin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmakta ve sağlıklı aile işlevlerini desteklemektedir.

Bu ekibin önemli bir üyesi olan okul sosyal hizmet uzmanları çocuğun içinde bulunduğu durumlara ya da sorunlara ekolojik ve sistem perspektiflerini kullanarak çok boyutlu yaklaşmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, sorunların kaynağında sadece çocuğun kendisinin olmadığını, çocuğun çevresini saran sistemlerin de soruna etki ettiğinin ya da çocukla çevresi arasındaki etkileşimde bir uyumsuzluk olduğunun bilincindedir.

Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki ekolojik yaklaşımı benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları, çocuklarla çalışırken çocukların ruhsal gelişiminde önemli rol oynayan aile ve okul çevresi ile çocukların içinde buldukları diğer sistemleri iyi analiz ederek müdahale planları oluşturmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları OTAD kapsamında bir taraftan çocukların sağlıklı gelişimini sağlamaya çalışarak olumsuz aile ve çevre koşullarına müdahalede bulunurken; diğer taraftan ailelerin

işlevselliğine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada, OTAD profesyonelleri içinde önemli yeri olan sosyal hizmet uzmanlarının bu danışmanlık hizmetleri kapsamındaki rolleri ve önemi üzerinde durularak okul ortamlarındaki önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, “okul temelli aile danışmanlığı” nda sosyal hizmetin rolünü ve önemini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde sıralanmaktadır: a) Mevcut durumda Türkiye’de uygulanmayan okul temelli aile danışmanlığı konusunda farkındalık geliştirmek, b) Okul temelli aile danışmanlığının profesyonel bir ekip tarafından sunulmasının gerekliliğini ortaya koymak, c) Sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığına ilişkin bilgi, tutum ve görüşlerini belirlemek, d) Sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı becerilerine ilişkin yeterlilik algılarını tespit etmek, e) Türkiye’de “okul temelli aile danışmanlığı” uygulamasının başlatılması için yeni bir model önerisi sunmak.

Araştırmanın Önemi

Çocuk ve ailelerin sorunlarına çözüm bulma ve aile refahına katkı sağlama konusunda her toplum çeşitli uygulama modellerini benimsemektedir. Literatüre bakıldığında bu modellerden birisinin de “okul temelli aile danışmanlığı” olduğu ve bazı gelişmiş ülkelerde bu modelin uygulamalarının olduğu görülmektedir. Ayrıca bu model önerisini kapsayan bazı makaleler mevcuttur. Türkiye’ de ise okul temelli aile danışmanlığına ilişkin bir farkındalık söz konusu değildir ve okul temelli aile danışmanlığı konusunda araştırmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmada, Dünya’da yeni bir model olarak benimsenen ve okul kanalıyla ailelere danışmanlık yaparak hem çocuk hem de aile refahına katkı sağlamayı hedefleyen bu aile danışmanlık hizmetiyle ilgili olarak Türkiye’de bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırma, okul temelli aile danışmanlığının profesyonel bir ekipten oluşması gerektiğine yaptığı vurguyla öne çıkmaktadır. Dünya’daki uygulamalarda genellikle okul danışmanlarının, okul psikologlarının ve okul sosyal hizmet uzmanlarının yer aldığı bu ekip içinde önemli bir yeri olan sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı hizmetlerindeki rol ve önemine dikkat çeken az sayıda çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla okul temelli aile danışmanlığında sosyal

hizmetin rol ve öneminin ortaya konulduğu bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, ekip çalışmasına yaptığı vurguyla mevcut durumda okul danışmanlığı hizmetlerinin tek bir meslek grubu yani psikolojik danışman ve rehberler tarafından yürütülmeye çalışıldığı ve dolayısıyla hizmetlerin yetersiz kaldığı Türkiye’de okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın evrenini, üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinden mezun olmuş ve çeşitli kurumlarda görev yapmakta olan sosyal hizmet çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak uzmanlara Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği aracılığıyla ulaşılmıştır. Toplamda 2500 üyeden oluşan dernekte katılımcıların sayısının belirlenmesinde, ilişkisel araştırmalarda evrenin en az %10’u örnekleme alınır (Arlı ve Nazik, 2001) kuralı dikkate alınarak örneklem büyüklüğü; 250 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde amaçlara ulaşabilmek, başka bir deyişle gereken ölçümleri yapabilmek için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç kısımdan oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde sosyal hizmet uzmanlarının sosyo-demografik bilgileri ile eğitim ve çalışma yaşamlarına ilişkin bilgileri yer almaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde, sosyal hizmet uzmanlarının “okul temelli aile danışmanlığı” konusundaki bilgi, tutum ve görüşlerini tespit etmek amacıyla açık ve kapalı uçlu sorular oluşturulmuştur. Anket formunun üçüncü bölümünde ise okul temelli aile danışmanlığı becerilerine ilişkin sosyal hizmet uzmanlarının yeterlilik algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, katılımcılardan okul temelli aile danışmanlığı becerilerinden oluşan 23 maddeye yanıt vermeleri istenmiştir. Bu maddeler, Kuzey Amerika’da aile danışmanları ve okul danışmanlarına geleneksel okul temelli aile danışmanlığı becerileri olarak öğretilen 23 beceriden (Gerrard, 2008) oluşmaktadır. Bu becerilere ilişkin yeterlilik algılarının ölçümü likert tipi ölçekte kullanılan kategorileştirme biçimine benzer şekilde hazırlanmış ve katılımcıların bu maddelere ilişkin yanıtları; “yetersizim”, “kararsızım”, “yeterliyim” şeklinde derecelendirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, okul temelli aile danışmanlığı becerileri üzerinde etkili olacağı düşüncesiyle “çocuk ve aile alanında

çalışmış olma, çocuk ve aile alanında hizmet içi eğitim ve sertifika programlarına katılmış olma” gibi durumlardan oluşmaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (%72,4) lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir. Bu durum, sosyal hizmet istihdam alanlarının geniş olması, mezunların doğrudan uygulama alanına atanmayı tercih etmeleri ve lisansüstü eğitime yönelmemeleriyle açıklanabilir. Ayrıca sosyal hizmet alanında lisansüstü eğitimde uzmanlık alanlarının olmaması ve mevcut programlarının yetersizliği uzmanların lisansüstü eğitimine devam etmemelerine neden olabilmektedir.

Lisans eğitimi öğrencilere genel olarak sosyal hizmet bilgi ve uygulamasına ilişkin bir takım kazanımlar sağlasa da, sosyal hizmet uzmanlarının lisansüstü eğitimle belli alanlara yönelik spesifik bilgi ve becerilerle donanmasının gerekliliği hissedilmektedir. Nitekim araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının aldıkları lisans eğitimiyle okul temelli aile danışmanlığı yapma konusuna ilişkin yeterlilik algılarına bakıldığında; katılımcıların %47,6’sının kendisini yetersiz gördüğü saptanmıştır.

Okul temelli aile danışmanlığında görev alacak meslek elemanlarının bu danışmanlık alanına yönelik özel bir eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koyan çalışmalara şu şekilde yer verilebilir: Carter ve Perluss (2008), Kaliforniya Üniversitesi’nde okul temelli aile danışmanlığı alanında açılan ilk lisansüstü programdan bahsetmektedirler. Bu programın mezunları, aile sistemi çerçevesinde okul danışmanlığı ve aile danışmanlığı eğitimlerini almaktadırlar. Merrill, Clark, Varvil, Orak ve McCall (1991; Akt: Gerrard, 2008) mevcut okul ruh sağlığı profesyonellerinin OTAD hizmetlerini sunabilecek şekilde yeniden eğitilmelerinin ve aile terapisi üzerine seminerlere katılmalarının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Nitekim, sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aile alanında hizmet içi eğitim ya da sertifika programlarına katılma durumlarıyla okul temelli aile danışmanlığı becerileri (çocuk danışmanlığı, çocuk değerlendirme, aile danışmanlığı, çift danışmanlığı) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p < .05$) yapılan ki-kare analizleri ile ortaya konulmuştur. Bu ki-kare analizlerinden bir tanesi Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1’de görüldüğü gibi aile danışmanlığı becerileri konusunda; aile alanında sertifika programlarına katılmış sosyal hizmet uzmanları (%65,1), katılmamışlara (%48,5) oranla

kendilerini daha fazla yeterli görmektedir. Diğer taraftan, aile danışmanlığı becerilerinde kendini yetersiz görme oranı; aile alanında sertifika programlarına katılmamış uzmanlarda (%26,9), katılmışlara (%18,1) oranla daha fazladır. Bu durum, sosyal hizmet uzmanlarının aile alanında sertifika programlarına katılmış olma durumları ile aile danışmanlığı becerilerine ilişkin yeterlilik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır ($p<.05$). Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi çocuk ve aile alanına yönelik hizmet içi eğitim ya da sertifika programlarına katılmış olmak sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı becerilerine ilişkin yeterlilik algularını olumlu etkilemektedir.

Çizelge 1. Sosyal Hizmet Uzmanlarının Aile Alanında Sertifika Programlarına Katılmış Olma Durumlarına Göre Aile Danışmanlığı Becerilerine İlişkin Yeterlilik Alguları- Ki- Kare Testi Sonuçları

Aile Alanında Sertifika Programlarına Katılma		Yeterlilik Alguları			Toplam
		Yetersizim	Yeterliyim	Kararsızım	
Katılmış	Sayı	15	54	14	83
	%	18,1	65,1	16,9	100
Katılmamış	Sayı	45	81	41	167
	%	26,9	48,5	24,6	100
Toplam	Sayı	60	135	55	250
	%	24,0	54,0	22,0	100

($\chi^2= 6,122$ sd= 2 p= .047)

Diğer taraftan araştırma sonuçlarında, katılımcıların aile danışmanlığı (%54), çift danışmanlığı (%42,4), aile değerlendirme (%67,2), aile kurallarını düzenleme (%55,6), ebeveyn eğitimi (58,8) ve ebeveyn destek gruplarına liderlik (%52,8) becerilerini kapsayan genel aile danışmanlığı becerilerine ilişkin yeterlilik algularının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, sosyal hizmet mesleğinin başlangıçtan itibaren aileyi odak alarak uygulamalarını gerçekleştirmesiyle ilişkilendirilebilir. Sosyal hizmet teorisinin kurucusu sayılan Mary Richmond 1917’de yayınladığı ‘sosyal teşhis’ kitabında aile odaklı çalışmaların gerekliliğini belirterek, teşhis ve tedavinin tüm aileyi kapsamı gerektiği düşüncesi ile

mesleki uygulamalarında öncelikle aile ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmanın önemine vurgu yapmıştır (Akt: Koşar, 1989).

Okul danışmanlığı konusunda: “Widerman (1995; Akt: Gerrard, 2008) başarılı bir okul eğitiminde pozitif aile etkisinin önemini vurgulamış ve aile odaklı okul danışmanlığını önermiştir. Lewis (1996; Akt: Gerrard, 2008) okul danışmanlarının müdahalelerinde aileyi odak almalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır”. Dolayısıyla aile odaklı çalışmalar yürüten sosyal hizmet uzmanlarının okullardaki önemine dikkat çekmek gerekmektedir.

Long (1988), çocuklara yardımcı olmak isteyen okul sosyal hizmet uzmanlarının, çocukların ailelerini tüm dinamikleriyle anlamalarının önemine vurgu yapmıştır. Wattenberg ve Kagle (1986) okul sosyal hizmet uzmanlarının 83 aile ile yaptıkları aile terapisi odaklı çalışmalardan bahsetmişlerdir. Dicocco ve ark. (1987) toplum temelli aile danışmanlığı kurumları ile kamu okul sistemi arasındaki ortaklıkla oluşturulan bir aile terapisi programına dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmalar, okulda çocuğu etkileyen aile değişkenlerini tespit etme ve müdahalede sosyal hizmet uzmanlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Johnston ve Zemitzsch (1988; Akt: Christopher, 2009), okul müdahale programında sadece öğrenci üzerine odaklanmanın ve öğrencinin diğer alt sistemlerini (aile, arkadaş ve toplum) görmezden gelmenin, başarısız sonuçlar doğuracağını açıklamış ve tüm alt sistemleri içine alan bir aile sistemi yaklaşımını savunmuşlardır. Sosyal hizmetin uygulamalarında sistem yaklaşımını temel alması ve dolayısıyla aileye sistem perspektifinden bakması onu diğer disiplinlerden farklı kılmaktadır. Bu nitelik okul temelli aile danışmanlığı profesyonelleri içinde sosyal hizmet uzmanlarını önemini ortaya koymaktadır. Koşar’ (1989) a göre ailelere yönelik sosyal hizmet uygulamaları, çocuk, kardeş, ebeveyn alt sistemlerini inceleyen, bu alt sistemlerin birbiriyle uyumunu analiz eden, evlilik anlaşmazlıkları ve ailenin yakın çevresiyle olan ilişkilerine odaklanan çalışmaları içermektedir.

Wetchler (1986), aile ve okul odaklı sorunların çözümü için bu iki sistemin etkileşimli olarak tedavi sürecinde yer almasını öneren bir makro sistemik modeli tanımlamıştır. Hinkle (1992) okullarda aile danışmanlığı yapacak profesyonellerin iki temel beceriye sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu becerilerden ilki, çocuğun ailesini içinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde tanımlamak şeklindeyken; ikinci beceri olarak

ailenin değişim kapasitesini değerlendirmenin önemine dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar, aile danışmanlığında ailenin sistem perspektifiyle değerlendirilmesine vurgu yapmaktadır. Aileyi sistem perspektifinden değerlendiren sosyal hizmet uzmanları, okullarda da çocukların aileleri ile iletişim kurma noktasında ihtiyaç duyulan meslek grubudur. Constable (2008), okul sosyal hizmet uzmanlarının birincil görevinin çocuk ve ailelerle mesleki çalışmalar (bireylerle çalışma, grup çalışması) yürütmek olduğunu belirtmiştir. Bu noktada çocuğu içinde bulunduğu aile ve okul ortamlarında inceleme konusunda sistem perspektifini benimseyen sosyal hizmet uzmanlarının önemli bir noktada olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırma bulgularına göre katılımcıların %67,2' si aile değerlendirme becerisinde kendilerini yeterli görmektedir.

Carter' a (2011) göre aile terapisi becerileri, bireyin bilişsel ve duygusal gelişimiyle ilgili bilgiye sahip olmayı ve bireyin bu gelişim özelliklerinin doğal çevresi içindeki görünümünü analiz etmeyi gerektirmektedir. Ayrıca ailenin yaşam döngüsü aşamaları ile ailenin her bir üyesinin normal ve normal olmayan davranışlarının değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının aldıkları eğitimin onlara bu donanımı sağladıkları düşünülmektedir. Nitekim sosyal hizmet lisans müfredatına bakıldığında 'psikolojiye giriş, sosyal hizmette temel kavramlar, insan davranışı ve sosyal çevre, sosyal hizmet kuram ve yaklaşımları, sosyal refah ve sosyal hizmetler, bireylerle sosyal hizmet, gruplarla sosyal hizmet, ailelerle sosyal hizmet, sosyal psikoloji" gibi zorunlu dersler ile "çocuklar için sosyal hizmet", "gençler için sosyal hizmet", "aile hukuku", "çocuk hakları ve hukuku" gibi seçmeli derslerin öğrencilere çocuk ve aileyle çalışma konusunda bilgi ve beceri kazandırdığı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uygulama dersleriyle edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmaları konusu da bir başka önemli noktadır.

Long ve Burnett (2005) okul ortamlarında görülen şiddetin artışı ve boşanma gibi sorunların çözümünde çocuk ve ailelere yardım etmede çift danışmanlığının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, güç ve çözüm odaklı yaklaşımlarla ebeveynlerin gelişimine yardımcı olmayı amaçlamışlardır. Bu bilgiler, sosyal hizmetin sorun çözme odağının dışında güçlendirme yaklaşımını kullanması gerçeğiyle paralellik göstermektedir. Sosyal hizmet uzmanları, çocuğun ve ailesinin sahip olduğu bir sorun olsun ya da olmasın mevcut durumlarını analiz edip ailenin refahını koruyabilir, ailenin güçlü

yanlarına vurgu yapabilir, ailenin gelişimine katkı sağlayabilir ya da ortaya çıkabilecek sorunları önceden sezip müdahale edebilir.

Sosyal hizmet uzmanlarının önemli rol ve sorumluluklarına rağmen Türkiye’de okul ortamlarında istihdam imkanı bulamamaları bu alanda uygulamalar gerçekleştirmelerini engellemektedir. Dolayısıyla araştırmada “okul temelli aile danışmanlığı nasıl tanımlanabilir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde bilgin yok (%36) ifadesinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu sonuç sosyal hizmet uzmanlarında bu danışmanlık modeline ilişkin bir farkındalık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın okul temelli aile danışmanlığı konusunda bir farkındalık geliştireceği düşünülebilir.

Phillips (1975; Akt: Gerrard, 2008), okulların ailelere ulaşmada önemli bir noktada olduğu düşüncesini savunan ilk aile terapistlerindedir. Araştırmada okul temelli aile danışmanlığı konusunda katılımcıların tanımlarına bakıldığında %6’ sının bu danışmanlık modelini ‘okulu, ailelere ulaşmada bir kaynak olarak kullanmak’ şeklinde tanımladığı görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların çok önemli bir çoğunluğu (%94,8) çocuk ruh sağlığını korumada okul temelli müdahaleleri etkin buldukları görülmüştür.

Sosyal hizmet uzmanlarının Türkiye’deki mevcut aile danışmanlığı hizmetlerinin yeterliliğine ilişkin algılarına bakıldığında; katılımcıların %87,6’ sının aile danışmanlığı hizmetlerini yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu sayısal veriden yola çıkarak ülkemizdeki aile danışmanlığı hizmetlerinin yeterliliğine ilişkin olumsuz bir görüşün olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun var olan aile danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz, dağınık, sınırlı ve görünür olmadığıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Sosyal hizmet uzmanlarının Türkiye’deki mevcut okul danışmanlığı hizmetlerinin yeterliliğine ilişkin algılarına bakıldığında ise; katılımcıların neredeyse tamamının (%95,2) okul danışmanlığı hizmetlerini yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu sayısal veri ülkemizdeki okul danışmanlığı hizmetlerinin yeterliliğine ilişkin olumsuz bir görüşün olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dünya’da okul ortamlarında çocukların ruh sağlığını koruma ve geliştirmede okul danışmanı, okul sosyal hizmet uzmanı, okul psikoloğu, okul hemşiresi gibi meslek elemanlarının oluşturmuş olduğu bir okul ruh sağlığı ekibinin olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki okul danışmanlığı uygulamalarına bakıldığında ise böyle bir profesyonel ekipten bahsetmek mümkün değildir. Mevcut durumda okullarda sadece

psikolojik danışman ve rehberlerin (PDR) yürüttüğü hizmetler söz konusudur.

Pişkin (2006), ülkemizde psikolojik danışman ve rehberlerin gerek sayı gerekse nitelik olarak talepleri karşılamaktan uzak olduğunu belirterek; ilköğretimde her 1562 öğrenciye bir danışmanın, bu sayının görece iyi olduğu liselerde ise her 630 öğrenciye bir danışmanın düştüğünü, bu danışmanların yaklaşık üçte birinin PDR alanının dışında olduğunu ve alan dışı atama yapan yetkili kişilerin PDR hizmetlerinin profesyonel bir meslek olduğunun bilincinde olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca Türkiye'ye özgü PDR modellerinin geliştirilememesi, PDR hizmetleri için gereken fiziki koşulların uygun olmaması, standardize edilmiş ölçme araçlarının yetersiz olması şeklinde dikkat çeken sorunlar yer almaktadır.

Ülkemizde mevcut okul danışmanlığı hizmetlerinin yetersizliğinde, PDR alanındaki sorunlar önemli bir etkidir. Bunun yanında okul danışmanlığı hizmetlerinin yetersizliğinde okulda ruh sağlığı profesyonellerinden oluşan bir ekibin olmayışı önemli rol oynamaktadır. Çünkü, psikolojik danışman ve rehberler okul temelli aile danışmanlığı hizmetlerini yürütmede tek başına yeterli değildirler. Samis (1993; Akt: Gerrard, 2008), 249 okul danışmanı ile yaptığı araştırmada katılımcıların aile danışmanlığı yapmaktan ziyade çocuk ve öğretmenlerle bireysel çalışmalar yapmayı daha fazla oranda tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, okul danışmanlarının ebeveyn danışmanlığına yönelik eğitim almadıkları için aile danışmanlığı yapmada isteksiz olabileceği ile açıklanmıştır. Golden (1983), okul danışmanlarının aile fonksiyonlarına yönelik basit müdahaleler yapabileceklerini; fakat karmaşık bir süreç olan aile terapisi uygulamalarını yürütmede zorluk yaşayacaklarını belirtmiştir. Dolayısıyla okulda ailelere sunulacak danışmanlık hizmetlerinin profesyonel bir ekip ile yürütülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kepçeoğlu (1987) Türkiye' de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunmada danışmanların yanı sıra okul psikoloğu ve sosyal hizmet uzmanının görevlendirilmediğini belirtmiştir. Oysaki her ruh sağlığı profesyonelinin mesleğine özgü rol ve sorumlulukları vardır. Okul ortamında mesleki görevleri tanımlanmış bir profesyonel ekibin oluşu, okul temelli aile danışmanlığı hizmetlerinin uygulanmasını sağlayacaktır.

Böylelikle mesleki görev sınırları içinde, disiplinler arası işbirliğiyle yürütülecek hizmetlerin sunulması mümkündür.

Bu araştırmada, “sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı ekibinin hangi meslek elemanlarından oluşması gerektiğine ilişkin görüşleri” ne bakıldığında %31,7 oranında sosyal hizmet uzmanı, %27,2 oranında psikolojik danışman ve rehber, %26,3 oranında psikolog, %9,5 oranında sağlık personeli, %2,2 oranında öğretmen, %1,7 oranında çocuk gelişim uzmanı ve %1,4 oranında diğer (sosyolog, avukat, pedagoğ, polis, psikiyatrist) yanıtlarının verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayısal veriler, sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı hizmetlerini sunmada sadece meslektaşlarının olması gerektiği inancında olmadığını, ekip çalışması yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, aile danışmanlığı hizmetlerinin danışmanlığın zor bir formu olması ve ekip çalışması gerektirdiği gerçeğiyle paralellik göstermektedir.

Okul ortamında profesyonel bir ekibin uyumlu bir biçimde çalışabilmesi için okul temelli aile danışmanlığı profesyonellerinin bilgi ve becerilerini her bir mesleğin rol ve sorumlulukları bakımından ortaya koymak gerekmektedir. OTAD profesyonelleri içinde önemli bir yere sahip olan okul danışmanları, okul psikologları ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu hizmeti sunmada benzer ve farklı rolleri bulunmaktadır.

Literatüre bakıldığında bu üç profesyonelin mesleki rollerini konu alan az sayıda yayına rastlanmaktadır. Mesleki rol tanımının önemini ifade eden Hare (1994), eğitim alanında politikaları etkileyen okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerinin tanımlanması ve benimsenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Tower (2000), okul sosyal hizmet uzmanlarının genellikle okul yöneticileri tarafından değerli görülmediğini ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak ise ‘yöneticilerin sosyal hizmet uzmanlarının ne yaptığına ilişkin bir bilgiye sahip olmamaları’ görülmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların ruh sağlığı ve davranış problemlerine yardımcı olmada ve çocukların ruh sağlığı geliştirmede önemli rol ve sorumluluklara sahiptirler. Ekolojik bakış açısını benimseyen sosyal hizmet uzmanları çocuğu içinde bulunduğu sistemler perspektifiyle inceleyerek okul, ev ve toplum düzeylerinde müdahaleler geliştirmektedir. Sosyal hizmet uzmanları bireyle ve grupla çalışma modelleri ile çocuk ve ailelerle çalışmakta, çocuğu içinde bulunduğu ortamda incelemek üzere ev

ziyaretleri gerçekleştirmekte ve toplum temelli sorunların çözümünde rol oynamaktadırlar. Tracy ve ark. (2006), okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek aile, okul, toplum ve kişisel faktörlerini değerlendirme, danışmanlık yapma, vaka yönetimi ve krize müdahale gibi görevlere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Okul psikologlarının okul profesyonelleri içindeki rollerine bakıldığında; çocukları duygusal, sosyal ve bilişsel olarak değerlendirme ve çocuğun bireysel özelliklerine uygun eğitim programlarına yönlendirme gibi rollerine dikkat çekilmektedir (Agresta, 2004). Curtis ve ark. (1999), okul psikologlarının temel fonksiyonun psikometrik test yapmak olduğunu, fakat zamanlarının önemli bir kısmını birey ve grup danışmanlığı ile hizmet içi eğitime harcadıklarını belirtmişlerdir.

Tracy ve ark.,' (2006) ne göre okul danışmanları, çocukların akademik başarılarını yükseltme, sağlıklı kişisel/ sosyal gelişim göstermelerini sağlama ve kariyer planlamalarına yardımcı olma gibi konulara odaklanmaktadır. Okul rehberlik hizmetleri, bireysel öğrenci planı oluşturma, program geliştirme gibi bilgi ve sistem desteği ile danışmanlık, konsültasyon, sevk ve akran desteği gibi hizmetleri sağlamaktadır.

Bu bilgiler ışığında bu üç meslek grubunun hem benzer ve hem de farklı rolleriyle okul sistemi içinde yer almasının gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır. Radin ve Welsh (1984; Akt: Agresta, 2004) bu üç meslek grubunun benzer teorik yönelimle eğitildiğini belirterek, bu üç meslek grubunun da okul sistemi içinde ruh sağlığı profesyoneli olarak var olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Agresta (2004) sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel zamanlarını %17,45 oranında bireysel danışmanlık, %11,26 oranında yönetici ve öğretmen danışmanlığı ve %10,28 oranında grup danışmanlığına harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, sosyal hizmet uzmanlarının zamanlarını daha çok bireysel danışmanlık (%21,54) ve grup danışmanlığı (%13,43) hizmetlerine harcamak istedikleri saptanmıştır.

Bu araştırmada, katılımcıların kariyer danışmanlığı becerilerine ilişkin yeterlilik algılarına bakıldığında; %42,4' ünün kararsız olduğu ve %31,2' sinin kendisini yetersiz gördüğü saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların öğretmen eğitimine ilişkin yeterlilik algılarına bakıldığında; %39,2' sinin kararsız olduğu, %30,8' inin kendisini yetersiz gördüğü sonucuna

ulaşmıştır. Bu veriler, sosyal hizmet uzmanlarının kariyer planlama gibi okul danışmanlığı hizmetlerinde kendilerini yetersiz gördükleri sonucunu doğurabilir. Bu konuyla ilgili olarak Agresta (2004) sosyal hizmet uzmanlarının yönetici ve öğretmen danışmanlığı yapma konusunda daha az istekli (%9,30) olduğunu belirtmiştir. Bu noktada okul temelli aile danışmanlığı ekibindeki her bir meslek elemanının farklı rol ve sorumluluklarda öne çıktığını söylemek mümkündür.

Okul temelli aile danışmanlığında aile- okul- toplum işbirliğine vurgu yapan çalışmalar mevcuttur: “Chafouleas ve Whitcomb (2004), okul, aile ve toplum kaynaklarını entegre eden bir önleme programından bahsetmektedirler. Robbins ve Carter (1998; Akt: Gerrard, 2008) Louisville, Kentucky Başpiskoposluğu tarafından başlatılan ‘Aile Yapılanması’ adında bir okul danışmanlığı programını belirtmişlerdir. Çocukların öncelikli eğitim yerlerinin aileleri olduğunu vurgulayan bu programın amacı, ev/okul/toplum işbirliğiyle çocukların istenmeyen davranışlarını düzeltmek için öğretmen ve ebeveynlerine yardımcı olmaktır. Williams (1994; Akt: Gerrard, 2008) aile sistemi, okul sistemi ve toplum temelli ruh sağlığı hizmetleri arasında sağlanması gereken koordinasyona vurgu yapmıştır. Ho (2001) ve Bryan (2005) okul danışmanlarının kolaylaştırıcı, işbirliğini sağlayan, çocuk savunucusu gibi rolleriyle okul-aile-toplum işbirliğinin sağladıklarını vurgulamışlardır (Akt: Gerrard, 2008) ”.

Araştırmada katılımcıların “okul temelli aile danışmanlığı nasıl tanımlanabilir” sorusuna %20,4 oranında ‘çocuk- aile- okul odaklı müdahaleler’, %17,6 oranında ‘çocuk ve ailesine yönelik müdahaleler’ ve %4,4 oranında ‘birey- grup- toplum odaklı müdahaleler’ şeklinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu sonuç sosyal hizmet uzmanlarının konuya çok boyutlu bakış açısını yansıtmaktadır.

Aile- okul- toplum işbirliğinin sağlanmasında sosyal hizmet uzmanlarının önemli rol ve sorumlulukları vardır. Constable’ (2008) ye göre sosyal hizmet uzmanları çocuk ve aileleri toplum kaynaklarıyla buluşturmakla görevlidir. Duman (2000), sosyal hizmet uzmanlarının toplum kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği içine girme ve aile- okul- toplum işbirliğini sağlama gibi rol ve sorumluluklara sahip olduklarını belirtmiştir. Tracy ve ark. (2006), okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenciler için aile-okul- toplum kaynaklarını koordine ettiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma verileri sosyal hizmet uzmanlarının toplum düzeyinde çalışmalarını desteklemektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının toplum müdahaleleri yapma konusunda yeterlilik algılarına bakıldığında %65,2' sinin kendisini yeterli gördüğü saptanmıştır. Thomson (1948) okul sosyal hizmet uzmanlarının yeni hizmet alanları oluşturma ve sosyal eylem planları geliştirmede sahip oldukları toplum bilgisi ve sorumluluklarına dikkat çekmiştir.

Hinkle' (1992) ye göre birçok okul danışmanı, okul ortamında aile danışmanlığını, bireysel danışmanlıktan daha etkili bulmaktadır. Çocuğu ve aileyi bir toplum kurumuna yönlendirme gerçekleşecekse bile, öncelikle okul danışmanın bir aile görüşmesi yapması, ailenin ihtiyacının ne olduğuna ilişkin doğru tespitlerin yapılmasına dolayısıyla daha başarılı bir yönlendirmenin gerçekleşmesine yardımcı olabilir.

Dupper (2013)' a göre, ekolojik bakış açısını benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları, risk altında bulunan öğrencileri ve ailelerini destekleme, ev ve okul arasında iletişim ağlarının açık tutulmasını sağlama, çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etme, öğrencilerin yaşam koşulları ve yaşadıkları mahallelerin koşullarını analiz etme, toplumsal kurumlara yönlendirmeler yapma, farklı kurumlara yönlendirilmiş öğrencileri takip etme, risk altında bulunan öğrencilere ve onların ailelerine daha iyi hizmetler sunmak için kaynakların tanımlanıp geliştirilmesinde toplumla işbirliği yapma gibi görevlere sahiptirler.

Franklin ve Streeter' (1995; Akt, Duman, 2000) e göre, okul sosyal hizmeti kapsamında öğrenci ve ailelerine ilişkin planlamalar yapılırken her okulun, her bölgenin, her toplumun ve her ülkenin farklı ihtiyaç ve yaklaşımlar içinde olacağı dikkate alınarak en iyi yaklaşımın ne olacağına karar verilmesi gerekmektedir.

Araştırmada çocuk ve aileleri toplumsal kaynaklarla buluşturma noktasında okul sosyal hizmet uzmanlarının önemli rol ve sorumluluklara sahip olduğu gerçeğiyle aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%80,8) toplum kaynaklarına yönlendirme becerisine ilişkin kendilerini yeterli görmektedirler. Bu veriler, ailelerin ihtiyaçlarını tespit etme ve aileleri toplum kaynaklarıyla buluşturmada sosyal hizmet uzmanlarının önemine dikkat çekmektedir.

Constable (2008)' ye göre okul sosyal hizmet uzmanları, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken diğer okul sistemleriyle ve ilgili

kurumlarla işbirliği yapmakta, program geliştirme ve danışmanlıkla ilgili çeşitli uygulamaları değerlendirmektedir. Ayrıca bireysel, grup ve aile çalışma modelleri ile doğrudan çocuk ve aileleriyle çalışmakta, okullarda program geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Nitekim araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların %63,2'sinin program değerlendirme becerilerine ilişkin kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Araştırma bulguları ve konu ile ilgili literatür taraması sonucu elde edilen veriler sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli aile danışmanlığı uygulamalarındaki rol ve önemini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde; sosyal hizmet uzmanlarının yer aldığı okul temelli aile danışmanlığı programlarına rastlanmıştır:

“Merrill, Clark, Varvil, Orak ve McCall (1991; Akt: Gerrard: 2008) tarafından geliştirilen okul temelli aile danışmanlığı programı, okul psikologları ve okul sosyal hizmet uzmanlarının yer aldığı bir ekipten oluşmaktadır. Ekip üyeleri, aile terapisi üzerine bir iki aylık seminerlere katılmış ve deneyimli aile terapisi süpervizörleri tarafından yakından kontrol edilmiştir. Bu ekip, Topeka Devlet Okullarında dokuz yıl hizmet sunmuş ve ailelerle problem çözme ve aile sistemi yaklaşımını kullanarak mesleki çalışmalar yapmışlardır. Beş yıllık dönem içinde 137 aileye hizmet sunulduğu belirtilmiştir.

Klein (2004; Akt: Gerrard, 2008), Maryland' da bir liseye atanan yüksek lisans düzeyinde 10 sosyal hizmet uzmanı tarafından yürütülen okul temelli aile danışmanlığı programından bahsetmektedir. Bu program, vaka yönetimi, aile danışmanlığı ile konut ve sağlık bakımı konularında sevk işlemini sağlamaktadır. Klein bu program kapsamında 2003 yılında 700'den fazla aileye yardım yapıldığını belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında, okul kanalıyla yürütülecek aile danışmanlığı modeliyle bütüncül bir yapıda ailelere hizmet sunulabileceği ve bu danışmanlık modelinde sosyal hizmetin rolü ve önemi ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ailelere ulaşmada ve hizmet sağlamada toplumsal kurumlar içerisinde okulların eşsiz bir konuma sahip olduğu gerçeğinden hareketle bu araştırmada, ülkemizde mevcut yapıları yetersiz bulunan aile ve okul danışmanlığı hizmetlerinin bütüncül yapıda okullar aracılığıyla

sunulmasının önemine dikkat çekilmek istenmiştir. Bugün mevcut sayısal verilere bakıldığında okulda eğitim öğretim hayatına devam eden çok sayıda çocuğun olduğu görülmektedir. Bu durum çocuklara ulaşmada okulların önemli bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların yanı sıra okullar aracılığıyla ebeveynlere de ulaşmada toplumdaki diğer kurumlara oranla daha kolay gerçekleşmektedir.

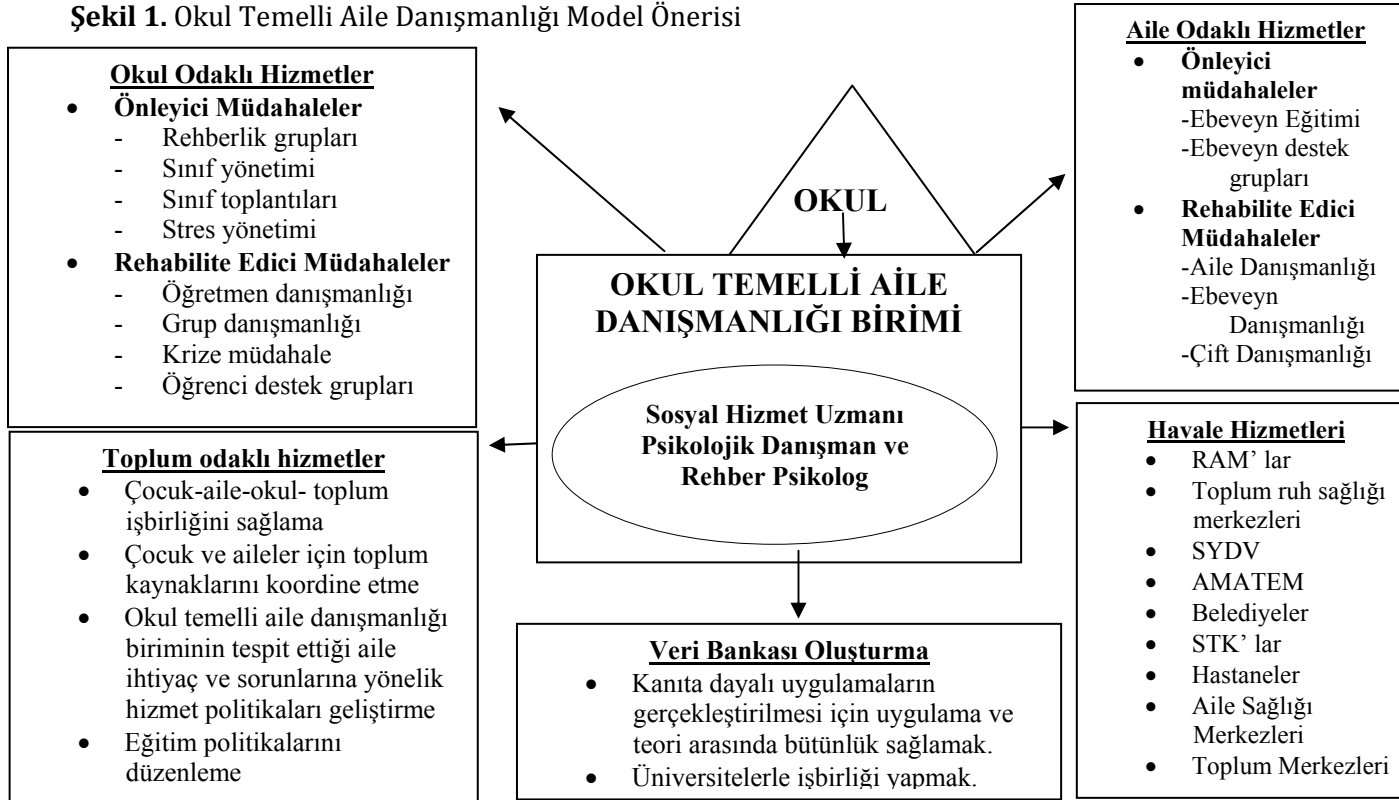
Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki; çocuğun akademik ve psiko-sosyal gelişimini destekleyen bir kurum olan okul, aynı zamanda çocuğun ailesine ulaşmada da önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu gerçeklerden hareketle tüm toplumların üzerinde çalıştığı ve öncelikli hedefleri arasında yer alan çocuk ve aile refahını sağlamada okul aracılığıyla hizmet programları oluşturmak önem arz etmektedir. Zira hemen hemen her semtte birçok okul bulunmaktadır ve bu okullar aracılığıyla çocuk ve ailelere ulaşmak ve onların refahına yönelik hizmetler sunmak diğer kurumlara oranla daha ulaşılabilir ve yaygın bir hizmetin sunulmasını olanaklı kılmaktadır.

Araştırma sonucunda çocuk ve ailelerle çalışmada klinik ve toplumla çalışma bilgi ve becerilerine sahip sosyal hizmet uzmanlarının “okul temelli aile danışmanlığı” nda önemli rolleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkiye okullarında gün geçtikçe artan ve çeşitlenen okul sorunlarına cevap vermede önemli bir araç olacağı farz edilen sosyal hizmet uzmanlarının öncelikle okul sistemlerine dahil edilmesinin gerekliliğine ulaşılmıştır.

Bu çalışmayla tüm toplumu ilgilendiren “okul temelli aile danışmanlığı” gibi bir danışmanlık modelinde sosyal hizmet uzmanlarının önemini sisteme ve topluma anlatmak, aynı zamanda bu meslek grubun “okul temelli aile danışmanlığı” nda yer almaları konusunda farkındalık kazandırmak amaçlarının gerçekleştirileceği düşünülmektedir.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda Türkiye’ de okul temelli aile danışmanlığı uygulamasının başlatılması için bir model geliştirilmiştir (Şekil 1). Bu model ile ülkemizde dağınık yapıda ve yetersiz olan aile ve okul danışmanlığı hizmetlerinin tek bir çatıda yani Milli Eğitim Bakanlığı’ na ve özel kuruluşlara bağlı okullar aracılığıyla sunulması önerilmektedir.

Şekil 1. Okul Temelli Aile Danışmanlığı Model Önerisi



Okul odaklı önleyici müdahaleler; öğrencilerin gelecekte karşılaşılabileceği olası sorunlarına karşı önceden önleyici tedbirler alınmasını içerir. Bu müdahalelerin kapsamını öğrenci ve öğretmen ya da okul yöneticileri oluşturabilir. Öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitimi, stres yönetimi; öğretmenlere yönelik sınıf disiplinini sağlama, stres yönetimi gibi çalışmalar bu müdahale türüne örnek olabilir

Okul odaklı rehabilite edici müdahaleler; okul odaklı gelişen öğrenci problemlerini çözmeye yönelik müdahaleleri içerir. Örneğin; akran zorbalığını önlemeye yönelik öğrenci ve öğretmenlere seminerler düzenlemek, parçalanmış aileye sahip öğrencilerin sorunlarını çözmek için grup çalışmaları yapmak, bir öğretmen ya da öğrencinin ölümü şeklinde gerçekleşen kriz durumuna müdahale etmek.

Aile odaklı önleyici müdahaleler; ailelerin gelecekte karşılaşılabileceği olası problemlere karşı önleyici müdahaleleri içerir. Ailede iletişim becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar, ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler bu müdahale kapsamında gerçekleştirilir.

Aile odaklı rehabilite edici müdahaleler; ailelerin değişim ve gelişimini desteklemeye yönelik müdahalelerdir. Ailenin çocuğu da etkileyen olumsuz dinamikleri değiştirilmeye çalışılır ve ailenin işlevselliğini artırmak amaçlanır. Bu amaçla aile danışmanlığı, ebeveyn danışmanlığı gibi hizmetler yürütülür.

Toplum odaklı müdahaleler; çocuk- okul- aile- toplum işbirliğini sağlamaya yönelik müdahalelerdir. Toplum kaynakları çocuk ve ailenin ihtiyacına uygun koordine edilir ve aileler kaynaklarla buluşturulur. Havale hizmetleri bu müdahale kapsamındadır. Ayrıca mevcut eğitim ve aile politikaları değerlendirilir ve gerekli düzenlemeler için plan- proje geliştirilir.

Literatüre bakıldığında okul temelli aile danışmanlığı profesyonellerinin genel olarak sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışman ve rehber ile psikologlardan oluştuğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre de katılımcılar en fazla oranda bu meslek gruplarının okul temelli aile danışmanlığında yer almasına ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Bu sebeplerle önerilen modelde bu meslek elemanlarının yer alması düşünülmüş ve bu danışmanlık modelindeki görevleri aşağıda verilmiştir.

Sosyal hizmet uzmanlarının görevleri

1. Bireyle çalışma tekniğini kullanarak öğrencilerle görüşmeler yapma ve sorunlarını değerlendirme.

2. Ekolojik bakış açısını kullanarak öğrencilerin sorunlarına etki eden faktörleri çok boyutlu değerlendirme. Aile, okul, toplum kaynaklı sorunları tespit etme.

3. Ekolojik değerlendirmenin bir parçası olarak ev ziyaretleri gerçekleştirme ve öğrenciyi yaşadığı ortamda analiz etme.

4. Aile kaynaklı sorunları tespit etme ve aileyi müdahale sürecinin içine dahil etme. Sorunları değerlendirme ve çözme aşamalarında tüm aile üyeleriyle görüşme ve müdahale planları oluşturma.

5. Ailedeki mevcut çatışmaların altında yatan sebepler konusunda aile üyelerinin farkındalık kazanmalarını sağlama ve bu sorunları gidermeye çalışma.

6. Ailelerin kapasite ve güçlerini tespit etme ve bunlara vurgu yaparak ailenin güçlenmesini sağlama.

7. Ailede sağlıklı iletişim kalıplarının oluşturulması için bireyler arası anlayış ve hoşgörüyü vurgu yaparak, duygusal ilişki ve işbirliğini artırmaya çalışma.

8. Ailenin yakın çevresinin (komşu, büyükbaba, büyükanne, vb.) aile üzerindeki etkilerini inceleme ve olumsuz etkileri ortadan kaldırmaya çalışma.

9. Öğrencinin okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini inceleme ve bu ilişkilerdeki sorunları ortaya çıkarma, soruna etki eden faktörleri müdahale sürecine dahil etme.

10. Çocukların ve ailelerin belirlenen ortak sorun ve ihtiyaçları doğrultusunda ihtiyaç sahibi bireylere yönelik grup çalışmaları düzenleme. (utangaç öğrencilerin gelişimlerine yönelik grup çalışması, ergenlik dönemindeki çocuklarının sorunlarıyla baş etmeye çalışan annelere yönelik grup çalışması)

11. Öğrencinin akademik başarısının önündeki engelleri belirleme ve ortadan kaldırmak için müdahale planı hazırlama.

12. Aile- okul işbirliğini sağlayarak öğrencinin ihtiyaç ve sorunlarını önceden tespit etme. Koruyucu- önleyici, eğitici-destekleyici rolleriyle sorunlar belirmeden önce müdahale etme.

13. Okuldaki diğer profesyonellerle (psikolojik danışman ve rehber, psikolog, öğretmen, yönetici) işbirliği içinde çalışma.

14. Doğal felaket, yas, kaza gibi durumlarda krize müdahale etme.

15. Toplum kaynaklarını öğrenci ve ailesinin ihtiyaçları doğrultusunda koordine etme ve gerekirse aileyi uygun toplum kuruluşuna havale etme:

- Maddi imkanı yetersiz olan aileye ekonomik anlamda desteklemek için “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarına (SYDV) ve belediyelere” yönlendirme.

- Madde bağımlılığı sorunu yaşayan aile üyelerini ilgili sağlık kuruluşlarına (AMATEM) sevk etme.

- Rehberlik Araştırma Merkezleriyle koordineli çalışma ve engelli öğrencileri ilgili birimlere sevk ederek yardım almalarını sağlama.

- Ruh sağlığı rahatsızlığı olan aile üyelerini gerekirse toplum ruh sağlığı merkezlerine yönlendirme.

- Psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duyan ailelerin tespitinde Aile Sağlığı Merkezlerindeki yetkili kişilerin görüş ve yönlendirmelerini kabul etme.

- Yaşlı aile üyesine sahip ailenin ihtiyaçlarını değerlendirme, gerekirse yaşlı üyeyi ilgili kurum ve kuruluşlara (huzurevi, rehabilitasyon merkezi) sevk etme.

- İşsizlik sorunu yaşayan aile üyelerini uygun iş alanlarına ya da meslek edindirme kurslarına yönlendirme.

- Tespit edilen aile ve okul sorunlarının çözümüne yönelik plan ve proje geliştirme. Bölgesel ya da toplum düzeyindeki değişimler veya düzenlemeler konusunda Aile ve Sosyal Politikalar, Sağlık, Adalet Bakanlık' larıyla, belediyelerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla (STK) işbirliği halinde çalışma.

Psikolojik Danışman ve Rehberlerin görevleri

1. Öğrencilerin sağlıklı kişisel ve sosyal gelişim göstermelerini sağlama.

2. Öğrencilerin akademik başarıları önündeki engellerin sebeplerini araştırma ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelik müdahale planları düzenleme.

3. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik planlamalar yapma.

4. Öğrencilerle görüşmeler yapma ve bireysel öğrenci planı oluşturma.

5. Etkili ders çalışma yöntemlerini belirlemek için öğrencilere bireysel danışmanlık ve grup danışmanlıkları yapma, konuyla ilgili seminerler düzenleme.

6. Her bir öğrencinin özelliklerine ve ilgilerine uygun mesleğe yönelmeleri için rehberlik yapma.

7. Ebeveynlere ve öğretmenlere danışmanlık yapma ve eğitici seminerler düzenleme.

8. Mevcut eğitim politikalarını değerlendirme, aksaklıkları belirleme ve bu politikaların yeniden düzenlenmesini sağlama ya da yeni politikaları önerme.

9. Okuldaki diğer profesyonellerle (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, öğretmen ve yönetici) işbirliği halinde çalışma.

Psikoloğun görevleri

1. Öğrencileri duygusal, sosyal ve bilişsel olarak değerlendirme ve çocuğun bireysel özelliklerine uygun eğitim programlarına yönlendirme.

2. Birey ve grup danışmanlığı yapma.

3. Öğrencilere psikolojik testler uygulama ve öğrenme ve davranış problemlerini analiz etme.

4. Öğrencilerin davranış problemlerine çözüm bulmak için öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle konsültasyon yapma.

5. Özel eğitim hizmetlerini değerlendirme.

6. Öğrencilerin okul başarısızlıklarının altındaki riskleri önlemeye yönelik çalışmalar yapma.

7. Okulları geliştirmeye yönelik araştırma ve planlama yapma.

Okul temelli aile danışmanlığı profesyonellerinin mesleki sınırları içinde ve işbirliği halinde çalışması önem arz etmektedir. Araştırmada bu meslek elemanlarının okul temelli aile danışmanlığı yapabilmeleri için lisans eğitimlerinin üzerine özel bir eğitim almalarının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu danışmanlık modeline ilişkin lisansüstü ya da özel sertifika programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Ayrıca, okullar aracılığıyla ulaşılan ailelerin sorunları ve ihtiyaçları, bu ailelere yönelik yapılan müdahalelerin kayıt altında tutulması ve bir veri bankasının oluşturulması, ailelerin ve toplumun refahına yönelik yeni hizmetlerin oluşturulmasını sağlayabilecektir. Bu veri bankası, teoriyle uygulamanın bütünlüğünü sağlayarak kanıta dayalı uygulamalara öncülük edebilecektir. Bu uygulama, üniversitelerle okulların işbirliği halinde çalışmasını sağlayarak, bilim insanı ile uygulayıcıların fikir- alışverişinde bulunmasını olanaklı kılacaktır. Ayrıca, üniversitelerin sosyal hizmet, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji gibi bölümlerinde okuyan öğrencilerin okul ortamlarında süpervizyon altında uygulama yapmaları olanaklı hale gelecektir.

KAYNAKÇA

ARLI, M ve NAZİK, H. (2001). Bilimsel Araştırmaya Giriş. Gazi Kitabevi, Ankara.

AGRESTA, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists and Counselors. *Children and Schools*, 26 (3).

CARTER, J.M. ve EVANS, P.W. (2008). Implementing School-Based Family Counseling: Strategies, activities, and process considerations. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1(1).

CARTER, J.M ve PERLUSS, E. (2008). Developments in training School-Based Family Counselors: The School-Based Family Counseling (SBFC) Graduate Program at California State University. Los Angeles, *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1(1).

CARTER, J.M. (2011). The School-Based Family Counseling Symposium: A happy union and the 7-year itch. *International Journal for School-Based Family Counseling*, Vol: 3.

CHAFOULEAS, S. ve WHITCOMB, M. (2004). Integrating home, school, and community resources: Evaluation of a district-wide prevention program. *Reclaiming Children and Youth: the Journal of Strength-based Interventions*, 12 (4): 203-215.

CHRISTOPHER, O. (2009). School Based Family Counselling: A New Paradigm, *Sustainable Human Development Review*, 1 (1): 61-71.

CONSTABLE, R. (2008). The Role of the Social Worker, School School WorkP ractice, Policy and Research, Section 1: History and General Perspectives on Social Work. Chapter1:3-29, Lyceum boks inc.

CURTIS, M.J., WALKER, K.J., HUNLEY, S.A., BAKER, A.C. (1999). Demographic Characteristics and Professional Practices in School Psychology. *School Psychology Review*, 28 (1): 104-116.

DICOCCO, B., CHALFIN, S. ve OLSON, J. (1987). Systemic family therapy goes to school. *Social Work in Education*, 9 (4): 209-221.

DUMAN, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DUPPER, R.D. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Çeviren ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve Doç. Dr. Elif Gökçearsan ÇİFCİ, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş., İstanbul.

GERRARD, B. (2008). School- Based Family Counseling: Overview, trends, And recommendations for future research. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1(1).

GOLDEN, (1983). Brief family interventions in a school setting. *Elementary School Guidance and Counseling*, 17 (4): 288-293.

HARE, I.R. (1994). School Social Work in Transition. *Social Work in Education*, 16: 64-68.

HINKLE, S.C. (1992). Family Counselling in the Schools, ERIC, Clearing house on Counseling and Personnel Services (CAPS).

KEPÇEOĞLU, M. (1989). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.

KOŞAR, G.N. (1989). *Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refahı Alanı*. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

LONG, L. (1988). Providing assistance to latch key families. *Pointer*, 33 (1), 37-40.

LONG, L. ve BURNETT, J. (2005). Teaching couples counseling: an integrative model. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 13 (3), 321-327.

ÖZKAN, Y. ve KILIÇ, E. (2013). Aile'nin Psiko-Sosyal Destek İhtiyacını Karşılama Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-Sosyal Destek Birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 7: 25-45.

PİŞKİN, M. (2006). Türkiye' de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Editör: Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş, Nobel Yay., Ankara.

THOMSON, M. (1948). *The Social Worker In The School, An Experimental Study of the Liaison and Service Functions of the Social Worker in a Vancouver Elementary School*, Thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of Social Work, University of British Columbia.

TOWER, K. (2000). Image Crisis: A Study of Attitudes about School Social Workers. *Social Work in Education*. 22: 83-94.

TRACY, E., CASTRO-GUILLEN, E., SCHRAFF, S., (2006). Roles of school and community providers in the delivery of school based mental health services. Miami University of Ohio. Erişim: <http://www.units.muohio.edu/csbnhp/>; Mart, 2013.

WATTENBERG, S. ve KAGLE, J. (1986). School social work referrals for family therapy. *Social Work in Education*, 8 (4), 231-242.

WETCHLER, J. (1986). Family therapy of school- focused problems: A macro systemic perspective. *Contemporary Family Therapy*, 8 (3), 224-240.

ANNE VE ÖĞRETMEN İLE OLAN İLİŞKİLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNİ YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hülya GÜLAY OGELMAN¹

Özlem KÖRÜKÇÜ²

Ceyhun ERSAN³

ÖZET

Araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklem grubu, 5-6 yaş grubundan 306 çocuk, 306 anne ile 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği Anne Formu ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, göre, anne-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ise yordamadığı belirlenmiştir. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma değişkenlerini yordamadığı ortaya konulmuştur. Öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, asosyal

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim ABD. hgulay@pau.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu okorukcu@pau.edu.tr

³ Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi Kale Meslek Yüksekokulu ceyhune@pau.edu.tr

davranış, korkulu kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Öğretmen-çocuk bağlanma düzeyinin, çocukların asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ise yordamadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne-çocuk ilişkisi, öğretmen-çocuk ilişkisi, akran ilişkisi, okul öncesi dönem.

EXAMINING THE PREDICTOR EFFECT OF PRESCHOOL CHILDREN'S RELATIONSHIPS WITH THEIR MOTHERS AND TEACHERS ON THEIR PEER RELATIONSHIPS

ABSTRACT

The purpose of this study was to reveal the predictor effect of the relationships of 5-6 year old children with their mothers and teachers on their peer relationships. The sample group of the study consisted of 306 children aged 5-6, as well as 306 mothers and 30 preschool teachers. Personal Information Form, Ladd and Profilet Child Behaviour Scale, Peer Victimization Scale, Child-Parent Relationship Scale- Mother Form and Student-Teacher Relationship Scale were used as data collection tools in the study. According to the results, it was determined that the mother-child conflict level significantly and separately predicted children's variables of aggressiveness towards their peers, prosocial behaviour, anxious-fearful, and hyperactivity; however, it did not significantly predict children's variables of asocial behaviour, exclusion by peers, and peer victimization. It was revealed that the mother - child positive relationship level significantly and separately predicted children's variables of aggressiveness towards their peers, prosocial behaviour, anxious-fearful, hyperactivity, and peer victimization; on the other hand, it did not significantly predict the variables of asocial behaviour and exclusion by peers. It was also determined that the teacher-child conflict level significantly and separately predicted children's variables of aggressiveness towards their peers, prosocial behaviour, asocial behaviour, anxious-fearful, exclusion by peers, hyperactivity, and peer victimization. It was observed that the teacher-child affinity level significantly and separately predicted the variables of

aggressiveness, prosocial behaviour, asocial behaviour, anxious-fearful, exclusion, hyperactivity, and peer victimization. The teacher-child attachment level significantly and separately predicted children's variables of asocial behaviour, anxious-fearful, exclusion, and hyperactivity; on the other hand, it did not significantly predict the variables of aggressiveness, prosocial behaviour, and peer victimization.

Keywords: Mother-child relationship, teacher-child relationship, peer relationship, preschool period.

GİRİŞ

Çocuklar olası en uygun büyüme ve gelişme için güvenli ve sevgi dolu bir çevreye ihtiyaç duymaktadırlar. Onların fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak çok önemli olmakla birlikte duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Çocuklar uygun olarak gelişmek, uyumlu ve sosyal bir birey olabilmek için sevgiye, bakıma, ilgiye ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (WHO, 1997:5http://www.who.int/mental_health/media/en/29.pdf). Anne-babalar çocukları için en ideal özelliklere sahip bireyler olarak görülmektedirler. Hatta onların böyle olmadığı düşüncesini fark etmek küçük çocuklar için hayal kırıklığı sebebi olabilmektedir. Doğumu itibariyle yaşamını sürdürebilmek için anne babasına ihtiyaç duyan bebek, özellikle çocukluk ve hatta gençlik dönemine kadar anne babanın güven, sevgi, anlayış ve destek dolu yakınlığına muhtaç durumdadır (Oktay, 2007:157). Anne babanın çocuğuyla kurduğu ilişki; anne babanın kendi aralarındaki ilişkiden, kişiliklerinden, eğitim düzeylerinden, sosyal ilişkilerinden, ekonomik durumlarından, çocuklarına ayırdıkları kaliteli zamandan ve benzeri bir çok durumdan etkilenebilmektedir (Ermiş, 2008: 13). Olumlu anne-baba çocuk ilişkisi, çocukların etkili şekilde öğrenmeleri için önemli bir temel oluşturmaktadır. Anne babalar duyarlı, sorumlu ve ilgi dolu bakım sayesinde; küçük çocukların ihtiyaç duyacakları bir çok becerinin gelişmesini sağlayabilmektedir. Erken ve olumlu anne-baba-çocuk ilişkisi, çocukların ruh sağlıklarına, sorunlarla başa çıkma, problem çözme, akademik ve sosyal becerileri üzerinde çok güçlü derecede etki etmektedir (Dawson ve Ashman, 2000; Iruka, Burchinal, ve Cai, 2010; Lerner, Rothbaum, Boulos ve Castellino, 2002; Pianta, 1997; West, Mathews ve Kerns, 2013). Çocuklar için anneleriyle sevgi dolu ve uygun bir iletişime sahip olmak çok önemlidir. Sevgi ve şefkati annelerinden aldıkları için çocuklar, kendilerine

bakım verene güvenmeyi de yine annelerinden öğrenirler. Çocuklar, annenin rehberliği ve yönergelerinden yaşama ilişkin bilgi edinmekle beraber, anneyi gözleme ve taklit etme yönüyle de öğrenmektedirler. Çalışmalar annelerinden ayrı kalmış ve anneleri tarafından terkedilmiş bebeklerin mutsuz olduğu ve depresyona girdiğini bazen de panik ataklar geçirdiklerini; anneleriyle uzun bir ayrılık ya da yalıtılmışlık yaşadktan sonra çocukların umursamazlık, huzursuzluk, aşırı hareketlilik, odaklanma yetersizliği ve duygusal yoksunluk yaşadıklarını göstermektedir (WHO, 1997: 5).

Okul öncesi çocukların anne-baba ilişkisine benzer bir biçimde ilişki ve bağ kurdukları kişilerden biri de öğretmenleridir (Koles, O'Connor ve McCartney, 2009; Zhang, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012). Öğretmen ve çocuğun sınıf ortamında kurdukları kişilerarası ilişki, çocuğun öğrenme sürecine en önemli katkıyı sağlayan unsurlardan biridir (Brekemans, Wubbels ve Brok, 2002). Anne babanın çocukları yanlış davranışlar gösterdiklerinde onları yönlendirmeleri veya çocukları üzgün olduklarında onları sakinleştirmek şeklinde gösterdikleri ilgiyi öğretmenleri de benzer şekilde göstermektedirler. Olumlu anne baba ilişkisinin kurulamadığı durumlarda çocuklarda meydana gelen sosyal ve duygusal uyumsuzluk durumu, öğretmenleriyle olumlu ilişki kuramayan çocuklarda da görülebilmektedir (Zhang, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012). Öğretmenle kurulan olumlu ilişki ise çocuğu anne-babasıyla kurduğu yetersiz ve olumsuz ilişkinin stresinden koruyabilmektedir (O'Connor ve McCartney, 2007). Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu yüksek düzeydeki sıcak ilişkiler, destek davranışları ve düşük çatışma durumları genellikle yüksek akademik başarıyla ilişkili bulunurken (Hamre ve Pianta, 2001; Ly, Zhou, Chu ve Chen, 2012; Skinner, Zimmer-Gembeck ve Connell, 1998), öğretmen ve çocuk arasında kurulan olumsuz ilişkiler, çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir (Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx ve Soenens, 2008). Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara karşı sevgi dolu yaklaşım sergilemeleri, öğretmenlerin bu çocuklarla iletişimlerinde dinleme, konuşma ve empati becerilerinin anlamlı bir açıklayıcısı olduğunu da göstermektedir (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Hem anne-baba-çocuk hem de öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiler, erken dönemde okul problemlerinin azaltılması adına önemli belirleyiciler olabilmektedir (Pianta, Nimezt ve Bennett, 1997).

Anne, baba, öğretmen dışında çocukların sosyal ilişkilerinde önemli olan diğer bir unsur ise akranlardır. Sosyal ortamda bulunan her çocuk

zamanının büyük bir kısmını diğer çocuklarla etkileşim halinde harcar (Moore, 1981). Modern dünyada ulaşılan bilgiler, çocukların diğerlerinin gelişimine katkı sağlamasını beklemektedir. Bu yönde yapılan çalışmaların öngörüsü, insan gelişiminde akran ilişkilerinin bir lüks değil tamamen ihtiyaç olduğu yönündedir (Hartup, 2009: 3). Akran ilişkileri aynı yaş, gelişim ya da olgunluk düzeyine ulaşmış, benzer yaşam öyküsü, değer, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında var olan etkileşim ve devamlılık gösteren eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Gülay, 2010: 1). Çocukların öğretmenleriyle olan olumlu ilişkilerinin akran ilişkileri üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu (Howes vd., 2011), çocukların akranları ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ise çocukların okul başarıları da dahil olmak üzere uyum ve gelişimleri ile yakından ilişkili olduğu (Gifford-Smith ve Brownell, 2003) belirtilmektedir. Bunun yanında okul öncesi dönemde akran saldırganlığına maruz kalma, sosyal ortamda çekingenlik ve arkadaş yoksunluğu gibi durumların çocuklarda, uzun süreli uyum problemlerine, kural tanımazlığa, bağımlılığa, akademik yönde zorlanmaya, kaygı ve depresyona karşı savunmasızlığına yol açmaktadır (Schneider, 2000). Sınırlı ve baskıcı davranışlar sergileyen okul öncesi çocuklarının aynı zamanda bağımlı olarak addedilmesi bu çocukların daha az olgunlaşma düzeyi ve akranlarınca reddedilmesi gerçeğiyle açıklanabilir. Bu reddedilen çocuklar öğretmenlerine yönelmekte ve öğretmenleri onlarla hatırı sayılır derecede zaman harcamayı göze almaktadır. Ancak bu durum reddeden ve reddedilen akranlar arasında çatışmayı ortaya çıkarmaktadır (Solheim, Berg-Nielsen ve Wichstrøm, 2012).

Okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, akranları ile olan ilişkileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yurt dışında yaygınken (O'Connor, Collins ve Supplee, 2012; Schuengel, 2012; Verschueren, Doumen ve Buyse, 2012; Zhang, 2011), Türkiye'de bu konuda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak, araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- 5-6 yaş grubu çocukların anneleriyle olan çatışma düzeyleri akran ilişkilerini (saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

• 5-6 yaş grubu çocukların anneleriyle olan olumlu ilişki düzeyleri akran ilişkilerini (saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

• 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenleriyle olan çatışma düzeyleri akran ilişkilerini (saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

• 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerine olan bağlılık düzeyleri akran ilişkilerini (saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

• 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenlerine olan yakınlık düzeyleri akran ilişkilerini (saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar, 2009: 81- 82).

Evren

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları, anasınıfları, özel ilkokullara ait anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar, anneleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 4 bağımsız anaokulundan 16, 12 anasınıfı ve 2 özel anaokulundan 2 sınıf olmak üzere 5-6 yaş grubu 306 çocuk ve anneleri (306 anne) ile 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Örneklem grubu belirlenirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde;

evreni oluşturan her birimin örneklem içinde yer alma olasılığı eşittir. Başka bir deyişle her birim eşit seçilme şansına sahiptir ve bir birimin seçimi diğerinin seçilmesini etkilememektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Denizli il merkezinde, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı hem resmi hem özel ilkokulların anasınıflarının ve hem resmi hem de özel anaokullarının listesi yapılarak, kura çekilmiştir. Kurada, 11 okul ve bu okullara bağlı olan 30 anasınıfı seçilmiştir. Çalışma, 11 okula ait 30 anasınıfındaki çocuklar, anneleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çocuklardan 155'i (%50.7) kız, 151'i (%49.3) erkektir. Çocuklardan 142'si (%46.4) beş yaşında, 164' ü (%53.6) altı yaşındadır. Çocukların tamamı normal gelişim göstermekte ve anne babasıyla birlikte yaşamaktadır.

Çalışmadaki annelerin (n=306); 109'u (%35.6) 20-30 yaş, 172'si (%56.2) 31-40, 25'i (%8.2) 41 ve üstü yaşta. Eğitim düzeyi olarak annelerin 6'sı (%2.0) okur-yazar iken, 105'i (%34.3) ilkokul, 45'i (%14.7) ortaokul, 89'u (%29.1) lise ve 61'i (%19.9) üniversite mezunudur. Annelerin 189'u (%61.8) ev hanımı, 37'si (%12.1) memur, 56'sı (%18.3) işçi ve 24'ü (%7.8) serbest meslek sahibidir.

Çalışmadaki öğretmenlerden (n=30); 4'ü (%13.3) 20-25 yaş, 12'si (%40.0) 26-30 yaş, 10'u (%33.3) 31-35 yaş, 3'ü (%10.0) 36-40 yaş ve 1'i (%3.3) 41 ve üstü yaşta. Mesleki kıdem bakımından 12'si (%40.0) 1-5 yıl, 10'u (%33.3) 6-10 yıl, 5'i (%16.6) 11-15 yıl ve 3'ü (%10.0) 16-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Okul türüne göre öğretmenlerin 16'sı (%53.3) bağımsız anaokulunda, 12'si (%40.0) anasınıfında ve 2'si (%6.7) özel anaokulunda çalışmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin tamamı kadındır ve en az lisans düzeyinde eğitim derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çocuk, Anne ve Öğretmenler için Kişisel Bilgiler Formu

Çocuk kişisel bilgi formu; örnekleme alınan çocukların yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyeti ile ilgili soruların yer aldığı ve öğretmenler tarafından doldurulan bir formdur. Anne kişisel bilgi formu, annelerin yaş, eğitim düzeyi ve mesleki bilgileri ile ilgili soruların yer aldığı bir formdur. Öğretmen kişisel bilgi formu ise öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi ve çalıştığı okul türü ile ilgili soruların yer aldığı bir formdur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğin başında, ölçeğin doldurulmasıyla ilgili yönerge bulunmaktadır. Tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Ölçek Gülay tarafından 2008’de Türkçeye uyarlanmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği altı alt ölçekten oluşmaktadır. Akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeği 7 maddedir. Bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt ölçeği 10 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .92’dir. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt ölçeği 7 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .87’dir. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt ölçeği 9 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .77’dir. Akranları tarafından dışlanma alt ölçeği 7 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .94’tür. Aşırı hareketlilik alt ölçeği 4 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .88’dir. Ölçeğin tamamı 44 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçeğe ait test-tekrar test ölçümlerinin sonuçları doğrultusunda iki ölçüm arasında tüm ölçümlerin zamana karşı değişmezliği ortaya konulmuştur ($r = .99$, $p < .001$) (Gülay, 2008). Çocuk Davranış Ölçeği’ne ait alt ölçek maddeleri, formda belli bir sıra içinde değil karışık olarak dağıtılmıştır. Çocuk Davranış Ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmemektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde, alt ölçeklerin toplam puanları ayrı ayrı kullanılmaktadır. Alt ölçeklerden çıkan toplam puanın yüksekliği, o davranışın çocukta gerçekleşme sıklığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı, .82’dir.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Kochenderfer ve Ladd tarafından 5-6 yaş çocukları için geliştirilen “Akranların Şiddetine Maruz Kalma-Kişisel Değerlendirme Ölçeği”nden temel alınarak 2002 yılında geliştirilen bir ölçme aracıdır. Öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Form, akran saldırganlığının dört tipi (fiziksel, dolaylı, doğrudan ve genel) ile ilgili birer tane olmak üzere dört maddeden oluşmaktadır. Her madde “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Her zaman” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçek 2008’de Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı .79 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kriter geçerliği olarak ise ölçekten elde edilen sonuçlarla, sosyal davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, akran reddine ilişkin akran görüşleri, yalnızlık ile ilgili kişisel görüşler arasında anlamlı

düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002: akt. Gülay, 2008, 132). Ölçekten alınan toplam puan çocukların akranlarının şiddetine ne derecede maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı, .74'dür.

Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (Anne Formu)

Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (ÇAIÖ), (Child Parent Relationship Scale, CPRS), Pianta tarafından 1992 yılında anne baba çocuk ilişkisini anlamak amacıyla anne çocuk etkileşimi alan yazın incelenerek bağlanma teorisinden ve Bağlanma Q-Set (Waters & Dean, 1985: akt. Akgün ve Yeşilyaprak, 2010) ölçeğinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Toplam 30 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir ve her bir soru (1) Kesinlikle uygun değil, (5) Kesinlikle çok uygun arasında değer verilerek yanıtlanmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler vardır ve olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. (1) Kesinlikle uygun değil 5 puan, (5) kesinlikle çok uygun 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan olumsuz ilişkiyi, düşük puan ise olumlu ilişkiyi göstermektedir. Toplam puan en yüksek 120 ve en düşük 24 arasındadır. (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010).

Ölçek Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması 4-6 yaş grubu çocuğu olan 234 anneye uygulanmıştır. Uyarlama çalışmaları sırasında orijinal ölçekten 7 madde çıkarılmış ve ölçeğin Türkçe formu 24 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan versiyonu 2 faktörlüdür. Faktörlerin isimleri ölçeğin orijinali de dikkate alınarak 1. Faktör Çatışma Boyutu ve 2. Faktör Olumlu İlişki Boyutu olarak tanımlanmıştır. 1. Faktör olan Çatışma boyutundaki maddeler anne ve çocuk arasındaki olumsuz ilişkiyi (madde 2: "Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz"), 2. Faktör olan Olumlu İlişki boyutu anne ve çocuk arasındaki yakın ve sıcak ilişkiyi (madde 1: "Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşıyorum") belirlemeye çalışmaktadır. Birinci faktörde yer alan 14 maddenin yük değeri .38 ile .72 arasında değişmektedir. Aynı değerler ikinci faktörde yer alan 10 madde için .42 - .72 arasındadır. Yirmi dört maddelik ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) Çatışma Boyutu alt ölçeği için .85; Olumlu İlişki Boyutu alt ölçeği için .73 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010). Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı, .78'dir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ (The Student-Teacher Relationship Scale- STRS) Ölçek, 1991-2001 yılları arasında Pianta tarafında geliştirilmiş, seçilen bir öğrencinin öğretmeniyle ilgili ilişkisini

ortaya koymayı amaçlayan bir ölçme aracıdır. 4-8 yaş için öğretmen tarafından doldurulan bir ölçme aracıdır. Ölçek 28 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Çatışma alt ölçeği (12 madde), öğrenci ve öğretmen arasındaki olumsuz etkileşimleri, çatışmayı ölçmektedir. Yakınlık alt ölçeği (11 madde), öğrenci-öğretmen arasındaki yakın ve olumlu ilişkiyi içerir. Bağlılık alt ölçeği (5 madde), öğretmen ile çocuk arasındaki bağlılığı ölçmektedir. Yüksek puanlar, etkili öğrenci-öğretmen ilişkisini ifade etmektedir. Ölçek maddeleri, “kesinlikle geçerli değil”, “geçerli değil”, “kararsız”, “geçerli” ve “kesinlikle geçerli” olmak üzere 5 ifade ile değerlendirilmektedir (Pianta, 2001). Ölçek Gülay Ogelman ve Seven tarafından 2014 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu da 28 maddeden oluşmaktadır. Uyarılama çalışmalarında cronbach alpha katsayıları çatışma alt ölçeği için .86, yakınlık alt ölçeği için .80, bağlılık alt ölçeği için .65 bulunmuştur (Gülay Ogelman ve Seven, 2014). Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı, .72’dir.

Uygulama

Çocuk ve öğretmen kişisel bilgi formları, okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından; anne kişisel bilgi formu ise anneler tarafından doldurulmuştur. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış, Akranların Şiddetine Maruz Kalma ve Öğretmen Çocuk İlişki Ölçekleri ise okul öncesi öğretmenleri; Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği ise anneler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık dört hafta sürmüştür. Öğretmenler, çocuklarla ilgili formları yaklaşık altı aylık genel gözlemleri doğrultusunda doldurmuşlardır. Veri toplama sürecinden önce öğretmenler, araştırma ve ölçekler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bilgilendirme sürecinde öğretmenlere hem kendi dolduracakları ölçekler hem de annelere gönderilecek ölçek ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacılar örnekleme alınan anasınıflarındaki çocuk sayılarının farklılık göstermesi nedeniyle her öğretmenden sadece 10 çocuk için, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeğini doldurmalarını istemişler ve sadece bu çocukların annelerine Çocuk Ana-baba İlişki Ölçeği göndermişlerdir. On çocuğun seçiminde rastlantısallığı sağlayabilmek adına öğretmenlerden toplam sınıf mevcudu kaç olursa olsun, formların, isim listesinde yer alan ilk 5 çocuk ile son 5 çocuk için doldurulması sağlanmıştır. Örneklemede yer alan bazı öğretmenler 10 çocuktan daha fazla çocuk için form doldurarak çocuk sayısının 30’ya ulaşmasını sağlamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 16.00 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Veri analizinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Anne-çocuk ilişkileri ile akran ilişkileri değişkenleri arasındaki korelasyon

Anne Çocuk İlişkisi	Değerler	Akran-	Yardım	Akran-	Akran-	Akran-	Aşırı hareketli	Akran şiddetine maruz kalma
		lara karşı saldırı-ganlık	amaçlı sosyal davranış	lara karşı sosyal davranış	lara karşı korkulu kaygılı olma	lar tarafından dışlanma		
Çatışma	r	,172**	-,169**	,071	,156**	,066	,200**	,091
	p	,003	,003	,219	,006	,249	,000	,112
Olumlu İlişki	r	,125*	-,126*	-,010	-,117*	,050	-,177**	-,131*
	p	,029	,028	,856	,041	,387	,002	,022

* p < .05 ** p < .01

Tablo 1. incelendiğinde, annelerin 5-6 yaş çocuklarıyla çatışma düzeyleri ile yardım amaçlı sosyal davranış (r=-.169, p<.01) arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin çocuklarıyla çatışma düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık (r=.172, p<.01), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma (r=.156, p<.01) ve aşırı hareketlilik (r=.200, p<.01) alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Annelerin çocuklarıyla çatışma düzeyleri arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışları azalmaktadır. Annelerin çocuklarıyla çatışma düzeyleri arttıkça, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma düzeylerinin ve aşırı hareketlilik düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca annelerin çocuklarıyla çatışma düzeyleri çocukların akranlarına karşı asosyal davranışları (r=.071, p>.01), akranlar tarafından dışlanma (r=.066, p>.01) ve akran şiddetine maruz kalma (r=.091, p>.01), düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Aynı tabloda, annelerin 5-6 yaş çocuklarıyla olumlu ilişki düzeyleri ile yardım amaçlı sosyal davranış ($r=.125$, $p<.05$) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelerin çocuklarıyla olumlu ilişki düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık ($r=-.125$, $p<.05$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ($r=-.117$, $p<.05$) ve aşırı hareketlilik ($r=-.177$, $p<.01$) ve akran şiddetine maruz kalma ($r=-.131$, $p<.05$) alt boyutları arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Annelerin çocuklarıyla olumlu ilişki düzeyleri arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışları da artmaktadır. Annelerin çocuklarıyla olumlu ilişki düzeyleri arttıkça, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin de azaldığı görülmektedir. Ayrıca annelerin çocuklarıyla olumlu ilişki düzeyleri çocukların akranlarına karşı asosyal davranışları ($r=.010$, $p>.01$) ve akranlar tarafından dışlanma ($r=.050$, $p>.01$) düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 2. Öğretmen-çocuk ilişkileri ile akran ilişkileri arasındaki korelasyonlar

Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Değerler	Akranlara karşı saldırganlık	Yardım amaçlı sosyal davranış	Akranlara karşı asosyal davranış	Akranlara karşı korkulu kaygılı olma	Akranlar tarafından dışlanma	Aşırı hareketlilik	Akran şiddetine maruz kalma
Çatışma	r p	,551** ,000	-,522** ,000	,466** ,000	,469** ,000	,563** ,000	,521** ,000	,513** ,000
Yakınlık	r p	-,415** ,000	,549** ,000	-,342** ,000	-,335** ,000	-,378** ,000	-,431** ,000	-,417** ,000
Bağlılık	r p	-,022 ,698	,083 ,146	-,183** ,001	-,342** ,000	-,173** ,002	-,182** ,001	-,077 ,178

** $p < .01$

Tablo 2.'de, öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi ile akran ilişkileri değişkenlerinden yardım amaçlı sosyal davranış ($r=-.522$, $p<.01$)

arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi ile akranlarına karşı saldırganlık ($r=.551, p<.01$), akranlarına karşı asosyal davranış ($r=.466, p<.01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ($r=.469, p<.01$), akranlar tarafından dışlanma ($r=.563, p<.01$), aşırı hareketlilik ($r=.521, p<.01$) ve akran şiddetine maruz kalma davranışları ($r=.513, p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışları anlamlı düzeyde azalabilmekte; çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri de artabilmektedir.

Aynı tabloda, öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi ile yardım amaçlı sosyal davranış ($r=.549, p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi ile akranlarına karşı saldırganlık ($r=-.415$), akranlarına karşı asosyal davranış ($r=-.342, p<.01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ($r=-.335, p<.01$), akranlar tarafından dışlanma ($r=-.378, p<.01$), aşırı hareketlilik ($r=-.431, p<.01$) ve akran şiddetine maruz kalma davranışları ($r=-.417, p<.01$) arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarıyla yakınlık düzeyleri arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışları anlamlı düzeyde artmaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi arttıkça, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalmaktadır.

Ayrıca tablo 2.'de öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi ile akranlarına karşı asosyal davranış ($r=-.183, p<.01$), korkulu kaygılı olma ($r=-.342, p<.01$), akranlar tarafından dışlanma ($r=-.173, p<.01$) ve aşırı hareketlilik ($r=-.182, p<.01$) düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi arttıkça, çocukların akranlarına karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik düzeyleri azalabilmektedir. Öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi ile saldırganlık ($r=-.022, p>.01$), yardım amaçlı sosyal davranış ($r=-.083, p>.01$) ve akran şiddetine maruz kalma ($r=-.077, p>.01$) düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Anne-çocuk çatışma düzeyinin, akran ilişkileri değişkenlerini yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	β	t
Anne-çocuk çatışma Akranlara karşı saldırganlık R = .172 R ² = .029 F = 9.160**	.172	3,026**
Anne-çocuk çatışma Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış R = .169 R ² = .028 F = 8.848**	-.169	-2.975**
Anne-çocuk çatışma Akranlara karşı asosyal davranış R = .071 R ² = .005 F = 1.516	.071	1.231
Anne-çocuk çatışma Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma R = .156 R ² = .024 F = 7.546**	.156	2.747**
Anne-çocuk çatışma Akranlar tarafından dışlanma R = .066 R ² = .004 F = 1.334	.066	1.155
Anne-çocuk çatışma Aşırı hareketlilik R = .200 R ² = .040 F = 12.625**	.200	3.553**
Anne-çocuk çatışma Akran şiddetine maruz kalma R = .091 R ² = .008 F = 2.542	.091	1,595

** p < .01

Tablo 3. incelendiğinde, anne-çocuk çatışma düzeyinin, akranlara karşı saldırganlık (R²=.029, F(1,148)=9.160), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış (R²=.028, F(1,148)= 8.848), korkulu kaygılı olma (R²=.024, F(1,148)=7.546) ve aşırı hareketlilik (R²=.040, F(1,148)= 12.625) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Anne-çocuk çatışma düzeyinin, akranlara karşı asosyal davranış (R²=.005, F(1,148)=1.516), akranlar tarafından dışlanma (R²=.004, F(1,148)=1.334) ve akran şiddetine maruz kalma (R²=.008, F(1,148)= 2.542) değişkenlerini anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmada yapılan her bir Basit Doğrusal Regresyon Analizinde, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anne-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık değişkeninin % 03'ünü (p<.01), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış değişkeninin %03'ünü (p<.01), akranlarına karşı korkulu

kaygılı olma değişkeninin %02'sini ($p < .01$) ve aşırı hareketlilik değişkeninin %04'ünü ($p < .01$) açıklayabildiği görülmektedir. Anne-çocuk çatışma düzeyi, en çok aşırı hareketlilik değişkenini, en az ise korkulu-kaygılı olma değişkenini yordamaktadır.

Tablo 4. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, akran ilişkileri değişkenlerini yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	β	t
Anne-çocuk olumlu ilişki Akranlara karşı saldırganlık R = .125 R ² = .016 F = 4.832*	.172	2,198*
Anne-çocuk olumlu ilişki Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış R = .126 R ² = .016 F = 4.890*	-.126	-2.211*
Anne-çocuk olumlu ilişki Akranlara karşı asosyal davranış R = .010 R ² = .000 F = .033	-.010	-.182
Anne-çocuk olumlu ilişki Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma R = .117 R ² = .014 F = 4.213*	.117	2.053*
Anne-çocuk olumlu ilişki Akranlar tarafından dışlanma R = .050 R ² = .002 F = .751	.050	.866
Anne-çocuk olumlu ilişki Aşırı hareketlilik R = .177 R ² = .031 F = 9.795**	.177	3.130**
Anne-çocuk olumlu ilişki Akran şiddetine maruz kalma R = .131 R ² = .017 F = 5.281*	.131	2.298*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4. incelendiğinde, anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık ($R^2=.016$, $F(1,302)= 4.832$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ($R^2=.016$, $F(1,302)= 4.890$), korkulu kaygılı olma ($R^2=.014$, $F(1,302)= 4.213$) aşırı hareketlilik ($R^2=.031$, $F(1,302)= 9.795$) ve akran şiddetine maruz kalma ($R^2=.017$,

$F(1,302)=5.281$) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranış ($R^2=.000$, $F(1,302)=.033$), akranlar tarafından dışlanma ($R^2=.002$, $F(1,302)=.751$) değişkenlerini anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmaktadır. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyi, çocukların akranlarına karşı saldırganlık değişkeninin %02'sini ($p<.01$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış değişkeninin %02'sini ($p<.01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkeninin %01'ini ($p<.01$) aşırı hareketlilik değişkeninin %03'ünü ($p<.01$) ve akran şiddetine maruz kalma değişkeninin %02'sini ($p<.01$) açıklayabildiği görülmektedir. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyi, en çok aşırı hareketlilik değişkenini, en az ise korkulu-kaygılı olma değişkenini yordamaktadır.

Tablo 5. Öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, akran ilişkileri değişkenlerini yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	β	t
Öğretmen-çocuk çatışma Akranlara karşı saldırganlık $R = .551$ $R^2 = .303$ $F = 132.222^{**}$	.551	11,499**
Öğretmen-çocuk çatışma Baskalarına yardım amaçlı sosyal davranış $R = .522$ $R^2 = .272$ $F = 113.820^{**}$	-.522	-10.669**
Öğretmen-çocuk çatışma Akranlara karşı asosyal davranış $R = .466$ $R^2 = .217$ $F = 84.464^{**}$	.466	9.190**
Öğretmen-çocuk çatışma Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma $R = .469$ $R^2 = .220$ $F = 85.849^{**}$	.469	9.265**
Öğretmen-çocuk çatışma Akranlar tarafından dışlanma $R = .563$ $R^2 = .317$ $F = 141.362^{**}$	.563	11.890**
Öğretmen-çocuk çatışma Aşırı hareketlilik $R = .521$ $R^2 = .271$ $F = 113.137^{**}$	.521	10.637**
Öğretmen-çocuk çatışma Akran şiddetine maruz kalma $R = .513$ $R^2 = .263$ $F = 108.506^{**}$	.513	10,417**

** $p < .01$

Tablo 5'e göre, öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık ($R^2=.303$, $F(1,302)=132.222$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ($R^2=.272$, $F(1,302)=113.820$), akranlara karşı asosyal davranış ($R^2=.217$, $F(1,302)=84.464$), korkulu kaygılı olma ($R^2=.220$, $F(1,302)=85.849$) akranlar tarafından dışlanma ($R^2=.317$, $F(1,302)=141.362$) aşırı hareketlilik ($R^2=.271$, $F(1,302)=113.137$) ve akran şiddetine maruz kalma ($R^2=.263$, $F(1,302)=108.506$) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlığın %30'unu ($p<.01$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışın %27'sini ($p<.01$), akranlara karşı asosyal davranışın %22'sini ($p<.01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olmanın %22'sini ($p<.01$), akranlar tarafından dışlanmanın %32'sini ($p<.01$), aşırı hareketlilik %52'sini ($p<.05$) ve akran şiddetine maruz kalma değişkenininin %26'sını ($p<.01$) açıklayabildiği görülmektedir. Öğretmen-çocuk çatışma düzeyi, akran ilişkileri değişkenlerinden en çok aşırı hareketliliği, en az ise asosyal davranış değişkenini açıklamaktadır.

Tablo 6. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, akran ilişkileri değişkenlerini yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	β	t
Öğretmen-çocuk yakınlık Akranlara karşı saldırganlık R = .415 R ² = .172 F = 63.211**	-.415	-7.951**
Öğretmen-çocuk yakınlık Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış R = .549 R ² = .302 F = 131.323**	.549	11.460**
Öğretmen-çocuk yakınlık Akranlara karşı asosyal davranış R = .342 R ² = .117 F = 40.343**	-.342	-6.352**
Öğretmen-çocuk yakınlık Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma R = .335 R ² = .112 F = 38.499**	-.335	-6.205**
Öğretmen-çocuk yakınlık Akranlar tarafından dışlanma R = .378 R ² = .143 F = 50.692**	-.378	-7.120**
Öğretmen-çocuk yakınlık Aşırı hareketlilik R = .431 R ² = .186 F = 69.305**	-.431	-8.325**
Öğretmen-çocuk yakınlık Akran şiddetine maruz kalma R = .417 R ² = .174 F = 64.042**	-.417	-8,033**

** p < .01

Tablo 6'da, öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık (R²=.172, F(1,302)= 63.211), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış (R²=.302, F(1,302)= 131.323), akranlara karşı asosyal davranış (R²=.117, F(1,302)= 40.343), korkulu kaygılı olma (R²=.112, F(1,302)= 38.499) akranlar tarafından dışlanma (R²=.143, F(1,302)= 50.692) aşırı hareketlilik (R²=.186, F(1,302)= 69.305) ve akran şiddetine maruz kalma (R²=.174, F(1,302)= 64.042) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık değişkeninin %17' sini

($p < .01$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış değişkeninin %30' unu ($p < .01$), akranlara karşı asosyal davranış değişkeninin %12'sini ($p < .01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkeninin %11'ini ($p < .01$), akranlar tarafından dışlanma değişkeninin %14'ünü ($p < .01$), aşırı hareketlilik değişkeninin %19'unu ($p < .01$) ve akran şiddetine maruz kalma değişkeninin %17'sini ($p < .01$) açıklayabildiği görülmektedir. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyi, akran ilişkileri değişkenlerinden en çok başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış değişkeninin, en az ise akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkenini açıklamaktadır.

Tablo 7. Öğretmen-çocuk bağlılık düzeyinin, akran ilişkileri değişkenlerini yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	β	t
Öğretmen-çocuk bağlılık Akranlara karşı saldırganlık R = .022 R ² = .000 F = .151	-.022	.388
Öğretmen-çocuk bağlılık Baskalarına yardım amaçlı sosyal davranış R = .083 R ² = .007 F = 2.127	-.083	-1.458
Öğretmen-çocuk bağlılık Akranlara karşı asosyal davranış R = .183 R ² = .034 F = 10.545**	.183	3.247**
Öğretmen-çocuk bağlılık Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma R = .342 R ² = .117 F = 40.346**	.342	6.352**
Öğretmen-çocuk bağlılık Akranlar tarafından dışlanma R = .173 R ² = .030 F = 9.427**	.173	3.070**
Öğretmen-çocuk bağlılık Aşırı hareketlilik R = .182 R ² = .033 F = 10.379**	.182	3.222**
Öğretmen-çocuk bağlılık Akran şiddetine maruz kalma R = .077 R ² = .006 F = 1.820	.077	1,349

** $p < .01$

Tablo 7. incelendiğinde, öğretmen-çocuk bağlılık düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranış ($R^2=.034$, $F(1,302)=10.545$), korkulu kaygılı olma ($R^2=.117$, $F(1,302)=40.346$), akranlar tarafından dışlanma ($R^2= .030$, $F(1,302)= 9.427$) ve aşırı hareketlilik ($R^2=.033$, $F(1,302)=10.379$) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk bağlılık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık ($R^2=.000$, $F(1,302)=.151$), başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ($R^2=.007$, $F(1,302)= 2.127$) ve akran şiddetine maruz kalma ($R^2=.006$, $F(1,302)=1.820$) değişkenlerini anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk bağlılık düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranış değişkeninin % 03'ünü ($p<.01$), akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkeninin %12'sini ($p<.05$), akranlar tarafından dışlanma değişkeninin %03'ünü ($p<.01$) ve aşırı hareketlilik değişkeninin %03'ünü ($p<.01$) açıklayabildiği belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk bağlılık düzeyi, akran ilişkileri değişkenlerinden en çok akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkenini açıklamaktadır.

TARTIŞMA

Çalışma sonuçlarına göre; anne-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini anlamlı şekilde yordamadığı anlaşılmaktadır. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma değişkenlerini anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan bağlama stilleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerinin her bir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukların bağlanma stilleri ile çocukların saldırganlık, asosyal davranış, dışlanma, kaygı-korku, aşırı hareket ve akran şiddetine maruz kalma arasında olumsuz ve anlamlı ilişki bulunurken; yardım amaçlı sosyal davranış arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır (Gülay Ogelman ve Seven, 2012). Thompson (2008), anneye bağlanma türü ile çocuğun dışa yönelik davranış problemleri (saldırganlık, tepkisellik, baskıcılık vb.) arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Anne-çocuk arasındaki bağlanma türü, anne-çocuk ilişkisi açısından da belirleyici olabileceğinden, belirtilen çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Anne ile olumsuz ilişki içinde olan çocuk, kendini dışlanmış, reddedilmiş hissedebilir. Bu olumsuz hisler, genel ruh halini de istenmeyecek şekilde etkileyerek çocuğun akran ilişkilerinde olumsuz davranışlar sergilemesini dolaylı olarak etkileyebilir. Özellikle bizim toplumumuzda anne çalışsa da çocuğuyla babaya göre daha çok zaman geçirmekte, onun bakımında daha çok sorumluluk alabilmektedir. Anne-çocuk arasındaki özel bağın yanı sıra bu durum da çocuğun annesi ile ilişkisinin etkisini arttırabilir. Şöyle ki, çocuk annesi ile olumlu, sıcak, çatışmanın az olduğu, yakın bir ilişki kurmuş ise öz yeterliği, öz güveni desteklenebilir. Böylece akranlarına karşı da daha anlayışlı, olumlu ve annesinden gördüğü iletişim tarzını yansıtıcı bir yaklaşım sergileyebilir. Anne ile çocuk sağlıklı bir ilişki kuramadığında da çocuk duygusal açıdan örselenebilir, mutsuz ve huzursuz olabilir. Bu olumsuz ruh halinin etkisi, çocuğun duygusal durumunun ifadesi olarak akranlarına olumsuz davranışlar sergilemesi şeklinde görülebilir.

Öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk bağlanma düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Öğretmen çocuk ilişki kalitesinin ve sınıfla ilgili bazı değişkenlerin, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini

yordayıcı etkisinin incelendiği bir çalışmada (Hoves vd., 2011), öğretmen çocuk ilişki kalitesi ve sınıfla ilgili değişkenlerin (sınıf yönetimi, akran iklimi, oyun materyalleri ve akran grup büyüklüğü), çocukların akranlarıyla dramatik oyun oynama, kaygı-çekingenlik, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama gücüne sahip olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri çocuklarla ilişkilerini düşük çatışma ve yüksek yakınlık çerçevesinde algıladıklarında, çocukların kaygı-çekingenlik, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalmaktadır. Verschueren, Doumen ve Buyse (2012) çalışmalarında, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun akademik başarısı, okula uyumunun yanı sıra akran ilişkileri ve sosyal yeterlikle yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı araştırmacılar da (Howes, 2000; Pianta ve Nimetz, 1991) öğretmen-çocuk ilişkisinin çocuğun dışa ve içe yönelik davranış problemleriyle ilişkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, çocuklar için anne-babanın ardından gelen ilk öğretmen ve rol modelidir. Aile dışındaki ilk sürekli sosyal ortam olarak da gelişimde ayrı bir yeri olan akran grupları da çocuklar için büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumu öğretmen ve akranlar açısından çocuğun hayatında farklı bir yere sahiptir. Çocuklar bu ilişki ağı içerisinde öğretmenleriyle olan olumlu ilişkiler geliştirdiklerinde, duygusal anlamda tatmin olabilir, öğretmenin davranışlarını daha yoğun bir dikkatle model alabilir, öğretmeni tarafından sevmeyi daha çok önemseyebilir. Olumlu, sıcak, yakın öğretmen-çocuk ilişkisinin bu yansımaları sonucunda, çocuklar model aldığı öğretmenin davranışlarını akran ilişkilerine yansıtabilir. Öğretmenini önemseydiği için akran grubunda uyumlu olmaya özen gösterebilir. Tersini düşünülürse, öğretmeniyle çatışmalı bir ilişki içinde olan çocuk onun dikkatini çekmek ve/veya ona tepki göstermek için akranlarıyla ilişkilerinde olumsuz davranışlar sergileyebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının anne ve öğretmenleriyle ilişkilerinin akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelendiği bu çalışmada, anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin küçük çocukların akran ilişkilerini yordayabildiği görülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisi, anne-çocuk ilişkisine göre çocukların daha çok akran ilişkisi değişkenini yordamaktadır. Bu durum, okul ortamında öğretmenlerin akran ilişkileri üzerindeki etkisinin annelere göre daha çok ve doğrudan olabildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte asosyal davranış ve dışlanma

düzeylerinin anne-çocuk ilişkisinin hiçbir boyutu tarafından yordanmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların akranları tarafından dışlanmalarında daha farklı değişkenlerin (sosyal konum, oyun davranışı, dil becerileri, sosyal yeterlik v.b.) rolü olabileceğini düşündürmektedir. Akran şiddetine maruz kalma değişkeni, anne-çocuk arasındaki çatışma ve öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi tarafından yordanmazken; anne-çocuk arasındaki olumlu ilişki, öğretmen-çocuk çatışma ve öğretmen-çocuk yakınlık düzeyi tarafından yordanmaktadır. Bu sonuç, anne-çocuk, öğretmen-çocuk ilişkisindeki farklı unsurların akran ilişkileri üzerinde farklı etkileri olabildiği göstermektedir. Öğretmen-çocuk çatışma ve yakınlık düzeyleri akran ilişkileri değişkenlerinin tamamını yordamaktadır. Böylece küçük çocukların öğretmenleriyle çatışma yaşamamaları, yakın ilişkiler geliştirmeleri akranlarıyla da olumlu, sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri açısından önem taşıyabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Araştırma Denizli il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar, anne ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Verilerin anne ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplanması, çalışmanın ilişkisel tarama yönteminde olması, örneklem grubundaki öğretmenlerin tamamının kadın olması, babaların çalışmada yer almaması diğer sınırlılıklardandır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda sonraki çalışmalarda, farklı illerde, bölgelerde, daha geniş örneklem grupları yer alabilir. Akran, baba görüşü, gözlem gibi farklı bilgi kaynaklarına başvurulabilir. Daha kalabalık örneklem grupları oluşturulabilir. Anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocuk gelişimine etkisinin izlendiği boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Babaların çocukların gelişimi, akran ilişkileri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarına, öğretmenlere öğretmen-çocuk, anne-baba-çocuk ilişkisi ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar (eğitim programı oluşturma, gözlem yapma, atölye çalışmaları v.b.) yaptırılabilir. Öğretmen adaylarına, öğretmenlere okul öncesi dönemdeki çocukların yakın çevresiyle ilişkileri konusunda seminerler verilebilir. Anne-babalara, çocuk yetiştirme, disiplin, davranış kazandırma, iletişim kurma, çocuk bakımı, gelişimi konularında özel programlar geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Haberleşme araçları kullanılarak, anne-babaların,

eğitimcilerin dikkati çocukla nitelikli, kaliteli ilişki kurmanın önemine ve yapılacaklara çekilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu konuları içeren seminer, konferans, eğitim programı uygulama, bülten, panolar, okuldaki etkinliklere katılma, evde etkinlik yapma gibi farklı aile katılımı çalışmaları planlanmalıdır. Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk, öğretmen-çocuk, akran ve hatta kardeş ilişkilerini ele alan çalışmalar arttırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerini kapsayan çalışmalar arttırılmalıdır. Çocuk ile ilişkisinde sorun yaşayan öğretmenlere, anne-babalara yönelik destek hizmetleri verilmelidir.

KAYNAKÇA

AKGÜN, E., YEŞİLYAPRAK, B. (2010). "Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, 44 – 53.

ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S., YILDIRIM, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

BREKELMANS, M., WUBBELS, T., BROK, P. D. (2002). "Teacher Experience and the Teacher-Student Relationship in the Classroom Environment". In S. C. GOH & M. S. KHINE (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (73-99). Singapore: World Scientific.

DAWSON, G., ASHMAN, D. B. (2000). "On the Origins of a Vulnerability to Depression: The Influence of the Early Social Environment on the Development of Psychobiological Systems Related to Risk of Affective Disorder". In C.A. Nelson (Ed.), *The effects of early adversity on neurobehavioral development. Minnesota Symposia on Child Psychology*, 31, 245-279). Mahwah, NJ: Erlbaum.

DOUMEN, S., VERSCHUEREN, K., BUYSE, E., GERMEIJS, V., LUYCKX, K. SOENENS, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599, doi: 10.1080/15374410802148079.

DURMUŞOĞLU SALTALI, N., ERBAY, F. (2013). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14, (1), 159-174.

ERMİŞ, B. B. (2008). "Bir Sosyal Destek Kaynağı Olarak Aile" *"Beşinci Aile Şurası "Aile Destek Hizmetleri Bildirileri". T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*. Ankara.

GIFFORD-SMITH, M. E., BROWNELL, C. A. (2003). "Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks". *Journal of School Psychology* 41, 235 – 284.

GÜLAY, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

GÜLAY, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜLAY OGELMAN, H & SEVEN, S. (2012). "Investigating Preschool Children's Attachment Styles and Peer Relationships". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 765 – 770.

GÜLAY OGELMAN, H., SEVEN, S. (2014). "The Reliability-Validity Studies for the Student-Teacher Relationship Scale" (STRS) III. *European Conference on Social and Behavioral Sciences (IASSR)*, Sapienza University-Roma-Italy (06-08 February 2014).

HAMRE, B., PIANTA, R. (2001). "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School out Comes Through Eighth Grade". *Child Development*, 72, 625-638.

HARTUP, W. W. (2009). "Critical Issues and Theoretical Viewpoints" *In Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (Eds. Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, & Brett Laursen). (3-19) New York: The Guilford Press.

HOWES, C. (2000). "Social-Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations". *Social Development*, 9, 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119.

HOWES, C., GUERRA, A. W., FULIGNIC, A., ZUCKER, E., LEED, L., OBREGON, N. B., SPIVAK, A. (2011). "Classroom Dimensions Predict Early Peer Interaction When Child Renare Diverse in Ethnicity, Race, and Home Language". *Early Childhood Research Quarterly* 26(4), 399– 408.

IRUKA, I. U., BURCHINAL, M., CAI, K. (2010). "Long-Term Effect of Early Relationships for African American Children's Academic and Social Development: An Examination From Kindergarten to Fifth Grade". *Journal of Black Psychology*, 36, 144-171.

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KOLES, B., O'CONNOR, E., MCCARTNEY, K. (2009). "Teacher-Child Relationships in Prekindergarten: The Influence of Child and Teacher Characteristics". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30 (1), 3-21. doi: 10.1080/10901020802667672.

LERNER, R. M., ROTHBAUM, F., BOULOS, S., CASTELLINO, D. R. (2002). "Developmental Systems Perspective On Parenting". In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.) (315-344). Mahwah, NJ: Erlbaum.

LY, J., ZHOU, Q., CHU, K., CHEN, S. H. (2012). "Teacher-Child Relationship Quality and Academic Achievement of Chinese American Children in Immigrant Families". *Journal of School Psychology* 50, 535–553.

MOORE, S. G. (1981). "The Unique Contribution of Peers to Socialization in Early Childhood. Theory into Practice", *Early Education: Child and Context, Spring*, 20(2), 105-108.

O'CONNOR, E. E., COLLINS B. A., SUPPLEE L. (2012). "Behavior Problems in Late Childhood: the Roles of Early Maternal Attachment and Teacher-Child Relationship Trajectories". *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. doi:10.1080/14616734.2012.672280.

O'CONNOR, E., MC CARTNEY, K. (2007). "Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development". *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.

OKTAY, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. 8. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

PIANTA, R. C. (1997). "Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling". *Early Education and Development*, 8(1), 11–26.

PIANTA R. C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.

PIANTA, R. C., NIMETZ, S. L. (1991). "Relationships Between Children and Teachers: Associations with Classroom and Home Behavior". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393. doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q

PIANTA, R. C., NIMETZ, S. L., BENNETT, E. (1997). "Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)

SCHNEIDER, B. (2000). *Friends and Enemies: Peer Relations in Childhood*. London: Arnold.

SCHUENGEL, C. (2012). "Teacher-child Relationships as a Developmental Issue". *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. doi:10.1080/14616734.2012.675639.

SKINNER, E. A., ZIMMER-GEMBECK, M. J., CONNELL, J. P. (1998). "Individual Differences and the Development of Perceived Control". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2/3, Serial No. 254), 6(2-3), 1-220.

SOLHEIM, E., BERG-NIELSEN, T. S., WICHSTRØM, L. (2012). "The Three Dimensions of the Student-Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample". *Journal of Psycho-educational Assessment* 30(3), 250-263. doi: 10.1177/0734282911423356.

THOMPSON, R. A. (2008). "Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers". In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., 348-365). New York, NY: Guilford Press.

VERSCHUEREN, K., DOUMEN, S., BUYSE, E. (2012). "Relationships with Mother, Teacher, and Peers: Unique and Joint Effects on Young Children's Self-Concept". *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263.

WEST, K. K., MATHEWS, B. L., KERNS, K. A. (2013). "Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An Examination of Mediating Mechanisms". *Early Childhood Research Quarterly* 28 (2013) 259-270.

WHO (1997). Programme on Mental Health: Improving Mother/child Interaction To Promote Better Psychosocial Development in Children (http://www.who.int/mental_health/media/en/29.pdf 'den 28.02.2014 tarihinde alınmıştır).

ZHANG, X. (2011). "Parent-Child and Teacher-Child Relationships in Chinese Preschoolers: the Moderating Role of Preschool Experiences and The Mediating Role of Social Competence". *Early Childhood Research Quarterly* 26, 192-204.

ZHANG, X., NURMI, J. E. (2012). "Teacher-Child Relationship and Social Competence: A Two-Year Longitudinal Study of Chinese Preschoolers". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135.

BİLİMİ YARATAN DUYGU: ÇOCUKLARIN FEN VE DOĞAYA İLİŞKİN KONULARDAKİ BİLGİ VE MERAKLARI¹

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN*

Şehnaz CEYLAN**

Pelin ÜLKER***

ÖZET

Merak yaşam boyu var olan bir duygudur ve öğrenmeyi başlatır. Çocuklar bilim insanları gibi çevreyi merak ederek, bilimsel süreç becerilerini kullanıp merakını gidermeye yönelir. Bu nedenle okul öncesi eğitim başta olmak üzere her eğitim basamağında çocuğun merak ettikleri araştırılmalı, çoğaltılmalı ve merakı giderme, öğrenme yolları öğretilmelidir. Bu çalışmanın amacı çocukların bilim ile ilgili bilgi ve meraklarını tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Erken çocuklukta uygun bilim, yaşam ve çevre, hava ve su, enerji ve değişim, insan vücudu ve duyular, canlılık, böcekler vb. konuları kapsamaktadır. Araştırmacılar tarafından, bu konularla ilgili sekizaltı kategori belirlenip, çocukların bu kategorilerdeki bilgi ve meraklarını tespit etmeye yönelik görüşme formu oluşturulmuştur. Çocuklarla birebir ve yüz yüze yapılan görüşmelerde her kategoriyle ilgili resim yapmaları istendikten sonra, konuyla ilgili ne bildikleri ve neyi merak ettikleri sorulmuştur. Çalışma grubunu Karabük'teki resmi bir anaokuluna devam etmekte olan beş ve altı yaşındaki 20 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar bölümünde, verilerin analizi sonucu elde edilen bilgiler tartışılmış ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: merak, bilim, okul öncesi dönem, duygu, nitel, çocuk, gelişim.

¹ Adı geçen makale 20-25 Eylül 2014 tarihleri arasında İstanbul Kültür Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

* Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

** Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

*** Araş. Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

THE FEELING OF CREATING SCIENCE: THE KNOWLEDGE AND CURIOSITY OF CHILDREN WITH REGARD TO SCIENCE AND NATURE

ABSTRACT

Curiosity is a lifelong process and starts with learning. Children have a curiosity about environment just like scientists and they try to meet this need using their scientific process skills. Therefore, it is necessary to investigate the curiosity of children at every stage of education starting from preschool education period, it should be made widespread and the ways of meeting the need for curiosity and ways of learning should be taught. The purpose of the current study was to determine the knowledge and curiosity of children regarding science. In this sense, a semi-structured interview technique was used in order to gather data. Suitable science at early childhood period comprises such issues as life and environment, air and water, energy and change, human body and senses, vividness, bugs etc. Eight categories were determined by the researchers with regard to these issues and an interview form was formed to determine the knowledge and curiosity of the children in these categories. In the interviews made with children face to face, they were asked to draw a picture with regard to each issue and then they were asked to answer what they knew about this issue and what they were curious about. The working group of the study was comprised of 20 children at the age of five and six attending to Kindergarten of Karabük University. In the analysis of the data, a descriptive analysis technique was used. In the part of conclusion, the information obtained as result of data analysis was discussed and some recommendations were given.

Keywords: curiosity, science, preschool period, emotion, qualitative, child, development.

GİRİŞ

Çocukların bilimle kurdukları ilişki doğal çevreyle iletişime geçtikleri ilk andan itibaren başlamakta ve yaşam boyunca devam etmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar; bilime ilişkin bilgiyi, süreçleri, değerleri ve yapılandırılan bilginin toplumda nasıl kullanıldığını anlama ihtiyacı içerisinde. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bilim çocukların dünyayı keşfetme yoludur (Akt. Kandır vd., 2012).

Maria Montessori bütün çocukların küçük birer bilim insanı gibi davrandıklarını ve çok iyi gözlem yaptıklarını söylemiştir. Montessori'ye göre çocuklar sürekli çevrelerini inceler ve neyin nasıl olduğunu anlamaya çalışırlar. Erken çocukluk döneminde verilen nitelikli bir bilim eğitimi çocuklara çamurun kirli olduğunu öğretmektense, toprağın bereketine ve can verdiği yaşama dikkat etmelerini sağlar. Böylece çocuklara erken çocukluk döneminde verilen bilim eğitimi, çocukların olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Seldin, 2008).

Bilim eğitiminin içeriği çocuklar için ilgi çekicidir çünkü çocuklar biyolojik olarak dünyayı öğrenmeye hazırdırlar (Akt. Kandır vd., 2012). Çocuklar için bilim; bilgiler toplamak, düzenlemek, sınıflandırmak, mantığa dayandırmak gibi bilimsel süreçlerin aktif olarak kullanılarak basit teoriler kurulmasıdır. Buyüzen bilim, çocukların doğuştan gelen meraklarını gidermede en önemli araçtır (Dubosarsky, 2011).

Erken çocukluk döneminde çocuklar meraklı, araştırmacı ve sorgulayıcıdır. Çocukların gelişimlerini destekleyebilmek için araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri, çeşitli nedenler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlara gereksinimleri vardır. Erken çocukluk döneminde verilen bilim eğitimi çocukların; gözlem yapma, soru sorma, görüşler ileri sürme, tahmin etme, iletişim kurma, düşüncelerini paylaşma, neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirirken, önceki deneyimleri ve yeni bilgileriyle temel bilim kavramlarını kazanmalarını sağlamaktadır (Akt. Kandır vd., 2012).

Erken çocukluk döneminde çocuklar meraklarını gidermek için sürekli çevrelerini araştırıp, incelerler (Aral vd., 2000; Şen, 2007). Litman (2005)'a göre merak, yeni bilgilere ulaşmayı sağlayan, görmek ve bilmek için duyulan bir arzudur. Gelişimsel özellikleri nedeniyle de okul öncesi yıllar çocukların meraklı ve keşfetmeye istekli oldukları, tutum ve davranış kazanma potansiyelinin en yüksek olduğu yıllardır. Okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim de merak ve keşfetmenin verdiği mutluluk duygularına dayandırılmalıdır (Akt. Cevher Kalburan, 2009). Çünkü merakla güdülenmiş bir öğrenme kalıcı olmaya adaydır. Araştırma ve öğrenme isteği merakla tetiklenir. Piaget (1955)'nin de dediği gibi, çocuklar doğuştan merak duygusuyla etraflarını keşfetmeye başlar. Merak eden, araştıran, bilgi üreten ve yaratıcı problem çözme becerileri gelişmiş yetişkinler yaratmak için merak duygusunu beslemeli ve öğrenme, bilgiye ulaşma yolları konusunda çocuklara rehberlik edilmelidir (Sabo, 2010). Çocukların merak duygularını harekete geçirmek, merak duydukları konuları arttırmak ve merakı giderme yollarını göstermek içinse çocukların merak duydukları konuları tespit etmek gerekmektedir.

Çocuğun kişiliğinin büyük ölçüde şekillendiği bu dönemde; ilgileri, ihtiyaçları, merak ettikleri, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri birbirinden farklı olabilir. Bunları bilmek, okul programlarının geliştirilmesinde birinci basamak olarak düşünülmelidir. Çocukların öğrenme ortamından etkin şekilde yararlanması için onların tanınması eğitim programının can alıcı noktalarından biridir (MEB, 2006). Bu yüzden bu dönemde çocuğu tanımak, ilgilerini, merak ettiklerini bilmek ve bunları eğitim programı, planı hazırlarken rehber olarak görmek çok önemlidir.

Bu çalışmayla çocukların bilime ait sekiz alt kategoride ne bildiklerinin ve neleri merak ettiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlgili alan yazına bakıldığında daha önce çocukların bilim alanındaki bilgi ve meraklarını tespit etmeyi amaçlayan herhangi bir nitel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da çalışmanın özgün olduğuna, erken çocukluk dönemine dair bilgilere katkı sağlayacağına ve alandaki çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırmada temel amaç örnekleme daha derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2000) Bu araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk vd. 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Karabük'te resmi bir anaokuluna devam etmekte olan beş ve altı yaşındaki 20 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların 10'u kız, 10'u erkektir. Çocuklar cinsiyetlerine göre eşit bir dağılım göstermişlerdir. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç görece olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 1-25 Haziran 2014 tarihleri arasındagörüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknikte araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartişılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009).

Araştırmacılar, görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme sorularını iki alan uzmanına göndermiştir. Uzmanlardan görüşme sorularını, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda soruların değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili öneriler getirmeleri istemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Araştırmacılar, bir çocuk ile soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtmayı yansıtmadığını belirlemek amacıyla pilot görüşme yapmışlardır. Bir başka uzmandan, görüşme sonrası dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesini istemişlerdir. Böylelikle, soru maddelerinin geçerliği sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve şimşek, 2003).Araştırmacılar tarafından, görüşme sorularının istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırmada, görüşmenin yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.Uygulama öncesinde çalışma grubunu oluşturan çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş, uygulamanın yapılacağı gün ve saat kararlaştırılmıştır. Uygulamada her çocuğa sekiz adet resim kâğıdı vepastel boya seti verilmiştir.Örnekleme alınan çocukların gelişimleri dikkate alındığında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukların pastel boyayı daha rahat kullanabilecekleri düşünüldüğünden uygulamalarda pastel boya tercih edilmiştir. Verilen pastel boya setinde ana renklerin yanında; grinin, mavinin, yeşilin farklı tonlarıyla birlikte çeşitli renklerin de bulunmasına dikkat edilmiştir. Böylece çocukların kullanmak istedikleri her renk tonunu bulabilmeleri amaçlanmıştır.

Çocuklar, sessiz vekkendilerini rahat hissedecekleri, boylarına uygun masa, sandalyeler bulunan bir odada bireysel olarak çalışmaya alınmıştır. Çocukla görüşme odasına gitmeden önce sınıf ortamında görüşmeciyile zaman geçirmesine dikkat edilmiştir. Bireysel görüşme yapılırken, bilimsel dil ya da terim kullanılmamasına, görüşmeye alınan çocuğa ismiyle hitap edilmesine ve çocuğa verdiği yanıtlardan dolayı yargılayıcı olmamaya özen gösterilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür. Çocuklara “Dünyayla ilgili bir resim çizmeni istiyorum.” yönergesi verilmiştir. Resim tamamlandığında resmi anlatması istenmiş ve araştırmacı tarafından not edilmiştir. Daha sonra “Dünyayla ilgili neleri merak ediyorsun, ne öğrenmek istersin?” sorusu çocuklara sorularak bilim alanlarındaki merakları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlem bilimle ilgili her kategori için tekrar edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Özdemir, 2010). Ayrıca çocukların yaptıkları resimlerdeki her figür tespit edilmiş ve üzerinden işlemler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1: Çocukların “Dünya ile ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
1. Gökyüzü, Gezegenler ve uzay	15
2. Dünyanın değişik yerlerinde yaşayan hayvanlar, bitkiler var mı?	3
3. Dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlar var mı?	2
4. Dünya nelerden oluşuyor?	2
5. Dünyanın neresindeyiz?	1
6. Dünya neden dönüyor?	1

Tablo-1 incelendiğinde çocuklarının dünya ile ilgili neleri merak ettiklerine ilişkin cevaplarının gökyüzü, gezegenler ve uzay kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. 3 çocuk dünyanın değişik yerlerinde yaşayan hayvanlar, bitkileri merak ederken 2 çocuk dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanları ve dünyanın nelerden oluştuğunu merak ettiklerini belirtmişlerdir. Birer çocuk da dünyanın neresinde olduklarını ve dünyanın neden döndüğünü merak ettiklerini belirtmişlerdir.

Ç1.'in bu konudaki ifadesi "Diğer gezegenleri merak ediyorum dünya gibi mi diye, dünyanın her yerinde yaşayan insanları, mesela Afrikalıları, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan hayvanları merak ediyorum" şeklindedir. Ç7. "Orda diğer gezegenlerin olduğunu, uzayda dünyayı görmek isterdim.", Ç13. ise "Astronot, uzay gemisini, uzayda bitkiler yetiştirmeyi" ifadeleriyle uzay ve gezegenleri merak ettiklerini vurgulamışlardır.

Çocukların dünya ile ilgili meraklarının gezegenler ve uzay üzerine yoğunlaşması dünyanın uzayda yer aldığına ve dünyanın uzaydaki gezegenlerden biri olduğuna ilişkin algılarının olduğunun bir göstergesi olabilir. 20 çocuktan 15'inin bu cevabı vermesi de çocuklarının büyük çoğunluğunun bu konudaki bilgiye sahip olduğunun bir göstergesi olabilir.

Tablo 2: Çocukların Dünya ile ilgili algılarına ilişkin resimleri

Figürler	Frekans
1. Dünya figürü	14
2. Yıldız, ay, güneş, gökkuşaağı, bulut figürü	13
3. Çiçek, kuşlar	6
4. İnsan, çocuklar, anne, baba	4
5. Gezegenler (roket,ufo)	3
6. Ev	1

Tablo-2'de çocukların dünya ile ilgili çizmiş oldukları resimlerde hangi figürlerin bulunduğu ve frekans dağılımları görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğunun resimlerinde dünyanın uzaydan görünür figürünün bulunduğu bunu yıldız, ay, güneş, gökkuşaağı ve bulut figürlerinin izlediği görülmektedir. Çocukların çizimleri Tablo 1 de dünya ile ilgili meraklarına ilişkin verdikleri cevaplarla paralellik göstermektedir. Dünyanın uzaydaki gezegenlerden biri olduğuna ilişkin algıları resimlerine doğrudan yansımıştır.

Tablo 3: Çocukların “Gökyüzü ile ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
Rüzgar	
1. Rüzgar nasıl oluşur?	4
Gökkuşağı	
2. Gökkuşağını merak ediyorum.	2
Güneş	
3. Güneş ne yapıyor? Nasıl doğar?	2
4. Güneşin rengi nasıl farklı renklere geçiyor?	1
Gökyüzü	
5. Gökyüzü başka renklere nasıl geçiyor?	1
6. Gökyüzüne nasıl gidilir?	1
7. Gökyüzünün nasıl dik durduğunu merak ediyorum.	1
Bulut	
8. Bulutlar neden yapılmış?	1
9. Bulut neden mavidir?	1
10. Bulutların üzerinde nasıl durulur?	1
11. Bulutlar nasıl hareket eder?	1
12. Yağmur nasıl yağar?	1
Uzay	
13. Uzaya nasıl gidilir?	1
Gece	
14. Gece nasıl oluyor?	1
Mevsimler	
15. Mevsimleri merak ederim.	1

Tablo-3’de çocukların gökyüzü ile ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak ettikleri konunun bulutlar hakkında olduğu görülmektedir. 4 çocuk rüzgarı merak ettiklerini belirtirken 3 çocuk da güneş hakkındaki meraklarını belirtirken ve 3 çocuk da gökyüzünün farklı renkleri, nasıl gidildiği, nasıl dik durduğunu merak ettiğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Gökkuşağı, uzay ve gece de merak edilen konular arasında yer almaktadır.

Bu soruya ilişkin Ç1. “Gökkuşağını merak ederim. Güneşin nasıl farklı renklere geçtiğini, nasıl birdenbire gece oluyor merak ediyorum. Bulutların renkleri değişiyor mu? Gökyüzü başka renklere nasıl geçiyor?” şeklinde cevap verirken, Ç16.da bu konudaki görüşünü “Bulutlar çarpışınca gök gürültüsü oluyor. Bulutların nasıl oluştuğunu merak ederim” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların gökyüzü konusundaki meraklarına ilişkin ifadeleri çocukların ne kadar iyi birer gözlemci olduklarının bir göstergesi olabilir. Gökyüzünün, güneşin farklı renklere nasıl geçtiğini, bulutların nasıl hareket ettiğini belirtmeleri oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Gökyüzü çocukların hergün gözlem yapabilecekleri ve deneyim sağlayabilecekleri konulardan biridir. Çocukların cevaplarındaki ayrıntılar ve bu konudaki cevaplarının çeşitliliği de bunun bir sonucu olarak düşünülebilir.

Tablo 4: *Çocukların Gökyüzü ile ilgili algılarına ilişkin resimleri*

Figürler	Frekans
1. Bulut	15
2. Güneş	12
3. Yağmur	4
4. Gökkuşağı	3
5. Ağaç	3
6. Yıldız	2
7. Ay	2
8. Kuş	2
9. Uzay roketi	1
10. Çimen	1
11. Deniz	1
12. Gökyüzü	1
13. Ev	1
14. Gece-gündüz	1

Tablo-4’de çocukların gökyüzü algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Gökyüzü resimlerinde çocukların en çok bulut ve güneş figürlerine yer verdikleri

görülmektedir. Çocukların gökyüzü konulu resimlerinde yağmur ve gökkuşağı figürlerinin yanında ay, yıldız, gece-gündüz, kuş gibi figürler de görülmüştür. Çocukların resimleri Tablo 3 de gökyüzü konusundaki meraklarına ilişkin verdikleri cevapları da yansıtmaktadır. Çocukların gökyüzüne ilişkin merakları en çok bulut ve güneş konusunda yoğunlaşırken resimlerinde de bu figürler ön plana çıkmıştır.

Tablo 5: *Çocukların “Su altıyla ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri*

Cevaplar	Frekans
1. Balıklar	11
2. Denizaltı	5
3. Deniz canlılarının suyun altında nasıl durdukları	3
4. Midyenin içindeki inci	2
5. Yosunlar	1
6. Su altındaki olaylar	1

Tablo-5’de çocukların sualtıyla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun balıklar olduğu görülmektedir. Balıkların ne yediği, ellerinin ayaklarının neden olmadığı, nasıl nefes aldıkları, balık çeşitleri (özellikle köpekbalığı) gibi konular özellikle balıklarla ilgili öğrenmek istedikleri arasında yer almaktadır. Çocuklar bunun yanında özellikle denizaltı içinin nasıl olduğunu merak ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların merak ettikleri diğer konular arasında deniz canlılarının (balıklar, deniz yıldızı, istiridye vb.) suyun altında nasıl durdukları, midyenin içinde nasıl inci olduğu, yosunlar ve su altındaki olaylar bulunmaktadır.

Sualtı konusundaki meraklarına ilişkin görüşlerini Ç3. “Balıkların nasıl nefes aldıklarını merak ediyorum”, Ç5. “Yosun nasıl yaşıyor?”, Ç12. “Balıklar nereden yem yiyor” ve Ç16. “Bazı balıklar nasıl yiyor? Bazıları yenmiyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sualtı çocukların en çok ilgisini çeken konulardan biridir. Çocuklardanize gitme deneyimleri ile sualtı konusunda birebir deneyim ve gözlemlene imkanı da bulmuş olabilirler. Çocukların özellikle köpekbalıkları ve denizaltını merak ettiklerini belirtmeleri de televizyonda ya da cd’lerde izledikleri belgeseller etkisiyle olabilir.

Tablo 6: Çocukların Su altıyla ilgili algılarına ilişkin resimleri

Figürler	Frekans
1. Balıklar	17
2. Güneş	8
3. Yüzen insanlar	4
4. Denizaltı	4
5. Deniz yıldızı	3
6. Taş	2
7. Bulut	2
8. Yengeç	1
9. Midye	1
10. Yosun	1
11. Timsah	1
12. Deniz kabuğu	1
13. Tekne	1
14. İstiridye	1
15. Kuş	1

Tablo-6'da çocukların sualtı algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Çocukların sualtı resimlerinde en çok çizilen figürün balık olduğu görülmektedir. Güneş figürü resimlerinde en çok yer alan ikinci figürdür. Bunların yanında yüzen insanlar, denizaltı, denizyıldızı gibi figürler de resimlerinde görülen figürler arasındadır. Resimlerindeki figürler ile Tablo-5'de sualtına ilişkin meraklarıyla ilgili cevapları benzerlik göstermektedir. Sualtı da çocukların birebir deneyim sağlayabildikleri ortamlardan biridir. Çalışma yapılan grup deniz bulunan bir ilde bulunmamaktadır. Ancak çocukların pek çoğu tatil deneyimlerini deniz olan tatil bölgelerinde geçirdiği için birebir bu ortamı gözleme ve deneyimleme olanağı bulmuş olabilirler. Resimlerindeki ayrıntılar da deneyim ve gözlemlerinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Tablo 7: Çocukların “Toprağın altıyla ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
1. Toprağın altındaki canlılar (solucanlar, yılanlar, karıncalar, köstebek, böcekler)	13
2. Bitkiler nasıl büyüyor?	5
3. Toprakta meydana gelen değişimler (yarılma, çatlama, kırılma)	2
4. Ağaçlar nasıl meyve veriyor?	1
5. Toprak nasıl oluşur?	1

Tablo-7’de çocukların toprağın altıyla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun toprağın altındaki canlılar (solucanlar, yılanlar, karıncalar, köstebek, böcekler) olduğu görülmektedir. Bu konudan sonra ise bitkilerin toprağın altında nasıl büyüdüğünün merak edildiği görülmektedir. Toprakta meydana gelen değişimler (yarılma, çatlama, kırılma), ağaçların nasıl meyve verdiği, toprağın nasıl oluştuğu merak edilen diğer konular arasında yer almaktadır.

Toprağın altına ilişkin meraklarını Ç5. “Solucan, karınca, tırtıl, köstebek nerede yaşıyor?”, Ç4. “Tohum ektiğimizde, yağmurla, suyla ve güneşle büyür. Toprağın nasıl oluştuğunu merak ediyorum” şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukların en çok toprağın altındaki canlılara ilişkin meraklarında solucan ve karıncayı belirtmeleri günlük yaşamlarında sıklıkla gözlemleme imkanı buldukları canlılardan olduklarından dolayı olabilir. Çocuklar aynı zamanda köstebeklerinde nasıl toprağın altında yaşayabildiklerini merak ettiklerini belirtmişlerdir. Bu da bir çocuk kanalında yayınlanan Köstebekgiller isimli çizgifilminden etkilenmelerinden kaynaklı olabilir. Televizyon çocukların yaşamındaki en önemli görsel uyarıcılardan biri olarak meraklarının oluşmasında etkili bir araç olarak düşünülebilir. Çocuklardan birinin toprağın oluşumunu merak etmesi de düşüncenin gelişmişliği, karmaşıklığı açısından dikkat çekici bir bulgu olarak düşünülebilir.

Tablo 8: Çocukların Toprak altıyla ilgili algılarına ilişkin resimleri

Figürler	Frekans
1. Solucan	5
2. Güneş	5
3. Köstebek	5
4. Karınca	4
5. Bulut	4
6. Çiçek	3
7. Bitki (patates, havuç, çimen)	3
8. Çocuk	2
9. Tohum	2
10. Böcek	1
11. Tavşan	1
12. Tırtıl	1
13. Taş	1
14. Ağaç	1
15. Ev	1
16. Yağmur	1
17. Kunduz	1

Tablo-8’de çocukların toprak altıyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda toprak altı resimlerindeki figürlerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Çocukların toprak altına ilişkin resimlerinde en çok çizilen figürün solucan, köstebek ve güneş olduğu görülmektedir. Güneş figürü çocuk resimlerinin en çok çizilen figürlerinden biri olduğu için hemen hemen çocukların tüm çizimlerinde bulunmaktadır. Bunların yanında tohum, böcek, tırtıl, taş gibi figürler de resimlerinde görülen figürler arasındadır. Çocuklar günlük yaşam içerisinde toprakla ilgili de gözlemleri sıklıkla yapabilirler. Çocukların gözlemlediklerinden sağladıkları deneyimleri figür çeşitliliğini açıklayabilir. Resimlerindeki figürler ile Tablo 7 de toprak altına ilişkin meraklarıyla ilgili cevapları benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni resmin çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtmada yalın bir anlatım aracı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9: Çocukların “Hayvanlar ile ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
1. Hayvan türleri	12
2. Hayvanlar nasıl besleniyor?	6
3. Hayvanlar yavrularını nasıl?	2
4. Hayvanlar nasıl hareket eder?	2
5. Hayvanlar nasıl ses çıkarır?	2
6. Hayvanların nasıl renkleri vardır?	1
7. Hayvanlar nerede yaşar?	1
8. Hayvanlar nasıl doğuyorlar?	1
9. Hayvanlar nasıl büyüyorlar?	1
10. Hayvanlar neler yapıyorlar?	1
11. Hayvanlar kiminle anlaşılır?	1

Tablo-9’da çocukların hayvanlarla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun hayvanların türleri olduğu görülmektedir. Çocukların hayvanların türlerinden sonra en çok hayvanların nasıl beslendiklerini merak ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların çok az bir kısmı da hayvanların özelliklerine ilişkin (nasıl hareket eder, nasıl ses çıkarır, nerede yaşar vb) konuları merak ettiklerini belirtmişlerdir. Hayvanlarla ilgili meraklarını Ç1. “Mesela köpek başka sesler çıkarabilir mi? Kediler nasıl miyavlar, kuşlar nasıl cik der, kuşlar nasıl uçar, kaplumbağa neden yavaş yürür”, Ç2. “Zebranın çizgileri boyadan mı, tüyleri nasıl böyle çıkıyor?” ve Ç16. “Hayvanların nasıl yemek yaptığını öğrenmek isterdim.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Hayvanlar çocukların en çok ilgilerini çeken konuların başında gelmektedir. Çünkü çocuklar günlük yaşamları içerisinde sıklıkla hayvanlarla ilgili deneyimlere sahip olmaktadır. Pek çok boyutta ve türdeki hayvan çocukların ilgisini çekmektedir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007). Çocuklar bu çalışmada değişik hayvan tür ve cinslerine özgü meraklarını ifade etmişlerdir. Özellikle de vahşi hayvan türlerine (zürafa, aslan, zebra, çita vb.) olan ilgilileri dikkat çekicidir. Bunda da özellikle televizyondan ya da cd izledikleri belgesellerin ve okunulan resimli hikaye kitaplarının (hayvan karakterlerinin kullanıldığı) etkisi olduğu düşünülebilir.

Tablo 10: *Çocukların Hayvanlar ile ilgili algılarına ilişkin resimleri*

Figürler	Frekans
1. At, kedi, köpek, tavşan, koyun, inek ördek, horoz gibi evcil hayvanlar	11
2. Zürafa, aslan, kaplan, fil, ayı	6
3. Güneş	3
4. Bulut	2
5. İnsan figürü	2
6. Ağaç	1
7. Hayvanların yavruları	1
8. Çiftlik	1
9. Çiçek	1

Tablo-10'da çocukların hayvanlarla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda en çok evcil ve vahşi hayvan figürlerine yer vermiş oldukları görülmektedir. Resimlerindeki figürler ile Tablo-9'da hayvanlara ilişkin merakları benzerlik göstermektedir. Ayrıca çocukların resimlerinde güneş, bulut, insan gibi figürlere yer vermesi çocuk resimlerinin en çok rastlanılan figürleri olması ile açıklanabilir.

Tablo 11: *Çocukların "Bitkiler ile ilgili neleri merak ediyorsun?" sorusuna ilişkin görüşleri*

Cevaplar	Frekans
1. Ağaçlar, çiçekler nasıl büyüyor?	6
2. Bitkiler nasıl beslenir?	4
3. Başka ağaç, çiçek türleri var mı? Neye benziyorlar?	2
4. Sarmaşıklar nasıldır?	2
5. Farklı ülkelerde yetişen ağaç türleri neler?	1
6. Çiçekler nasıl konuşur?	1
7. Ağaçlar canlı mı?	1
8. Meyveler nasıl oluşur?	1
9. Bitkilerin (patates, salatalık) tatları nasıl?	1
10. Çiçekler nasıl solar?	1

Tablo-11’de çocukların bitkilerle ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun bitkilerin büyümesi olduğu görülmektedir. Bitkilerin nasıl beslendikleri ve türleri de merak edilen diğer konulardandır.

Bitkiler konusundaki meraklarını Ç12. “Toprak, bitki ve su koyuluyor. Kendisi büyüyor. Nasıl büyüyor?”, Ç11. “Elmaların, portakalların nasıl oluştuğunu merak ediyorum?” ve Ç9. “Güllerin nasıl su içtiğini, çiçeklerin nasıl süt içtiğini merak ediyorum” şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukların bitki denildiğinde daha çok ağaç ve çiçekleri algılaması dikkat çekicidir. Bu bulgu çevrelerinde en sık rastladıkları bitki türlerinin bunlar olmasıyla açıklanabilir. Çocukların bitkilerin beslenmesi ve büyümesi konusundaki merakları önemlidir. Ayrıca çocukların bitkilerin canlılıklarına ilişkin tereddütleri ve yanılgıları olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü çocuklar canlılık özelliği olarak daha çok hareket etme, konuşma, nefes alma gibi özellikleri dikkate almaktadırlar. Araştırma sonuçlarında özellikle 6 yaş grubu çocukların canlı ve cansız varlıklar ile ilgili bilimsel açıdan doğru olmayan düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, çocukların büyük bir kısmının güneşi ve mum alevini hareketli olmasından dolayı, pili enerji verdiğinden dolayı, saati ses çıkarabilmesinden dolayı canlı, patatesi, bitkiyi ve çeşitli tohumları sessiz ve hareketsiz gibi düşündüklerinden dolayı da cansız gibi düşünmektedirler (Bahar, Cihangir ve Gözün, 2002).

Tablo 12: *Çocukların Bitkiler ile ilgili algılarına ilişkin resimleri*

Figürler	Frekans
1. Çiçek	16
2. Çimen	10
3. Ağaç	8
4. Güneş	8
5. Bulut	6
6. Sebze (domates , havuç, sarımsak), tohum, fidan	5
7. Toprak	2
8. Yağmur	2
9. İnsan	2
10. Su	1
11. Kökler	1
12. Sarmaşık	1

Tablo -12’de çocukların bitkilerle ilgili algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Çocukların çizimlerinde en çok çiçek çizimine yer vermesi bitkilerle ilgili merak ettikleri konunun başında çiçek ve ağaçları ifade etmeleriyle örtüşmektedir. Çimen ve ağaç figürleri de sıklıkla gözlenmiş figürlerdendir. 5 çocuk da sebze, tohum ve fidan çizimlerine yer vererek bitkiler konusunda daha fazla bilgiye sahip olduklarını göstermişleridir. Bulgular dikkate alındığında çocukların yakın çevresindeki her durumla ilgili gözlemleri ve bilgileri olduğunu gösterebilir. Bulut, güneş ve insan çizimleri de okul öncesi çocuk resimlerinin en çok çizilen figürlerinden olduğundan bitkiler konulu resimlerinde de görülmektedir.

Tablo 13: Çocukların “Uzay ile ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
1. Astronotların nasıl hareket ettiğini? Nasıl nefes alır?	6
2. Başka gezegenler var mı? İsimleri neler?	4
3. Değişik uzay gemileri var mı? Nasıl çalışır?	4
4. Uzaya gidersek düşer miyiz? Uzayda yer çekimi nasıl oluyor?	3
5. Uzay canavarları, uzaylılar var mı?	2
6. Gezegenler nasıl dönüyor?	2
7. Başka dünya çeşitleri var mı?	1
8. Ay nereye gider?	1
9. Ayda nasıl zıplarlar?	1
10. Uzaya nasıl gidilir?	1
11. Uzayda marul yetişir mi?	1

Tablo-13’de çocukların uzayla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun astronotların nasıl hareket ettiği ve nefes aldığı konusunda olduğu görülmektedir. Uzayla ilgili merak edilen diğer konular arasında gezegenler ve uzay gemileri de bulunmaktadır. Özellikle uzayda yerçekimi konusundaki merakları da dikkat çekicidir.

Uzay konusundaki meraklarını Ç1. “Başka dünya çeşitleri var mı? Başka gezegenleri merak ediyorum. Astronotların nasıl hareket ettiğini

merak ediyorum. Değişik uzay gemileri de var mı?”, Ç16. “Astronotlar uzayda yaşar. Astronot diye bir meslek vardır. Dünyayı araştırırlar. Astronotlar uzay gemisinde nasıl nefes alıyor?” ve Ç7. “Orada çok gezegenler var. Oraya uzay gemisiyle gidebilirler. Uzaya gidersek düşermiyiz onu merak ediyorum.” Şeklinde ifade etmişleridir.

Uzay çocukların çok ilgili olduğu ancak bu konudaki ilgilerine yeterince cevap bulamadıkları alanlardan biridir. Okul öncesi programlarında bitkiler ve hayvanlar konuları sıklıkla yer verilen konular arasındadır. Ancak uzay konusu yeterince yer verilmediği düşünülebilir. Çocukların birebir deneyim ve gözlem sağlayabilecekleri konulardan biri olmadığından bilmedikleri çok şey bulunmaktadır. Çocukların ilgisini çeken bu konuda meraklarını gidermede öğretmen ve ailelere sorumluluklar düşmektedir.

Tablo 14: *Çocukların Uzay ile ilgili algılarına ilişkin resimleri*

Figürler	Frekans
1. Gezegenler (dünya, ay vd.)	17
2. Uzay araçları (Uzay gemisi, roket, ufo)	15
3. Güneş	5
4. Astronot	4
5. Uzaylı	3
6. Yıldız	2
7. Göktaşı	2
8. Çocuk	1
9. Bulut	1
10. Çimen	1

Tablo-14’de çocukların uzayla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Çocukların resimlerinde en çok görülen figürün gezegenler olduğu göze çarpmaktadır. Uzayla ilgili çizimlerinde en çok rastlanan ikinci figür ise uzay araçlarıdır. (uzay gemisi, roket, ufo). Güneş, astronot ve uzaylı figürleri de görülen figürler arasındadır. Çocukların uzayla ilgili meraklarına ilişkin cevaplarına ilişkin sonuçlar ve resimleri oldukça benzerlik göstermektedir.

Tablo 15: Çocukların “Makinalar ile ilgili neleri merak ediyorsun?” sorusuna ilişkin görüşleri

Cevaplar	Frekans
1. Makinalar nasıl çalışır?	15
2. Makinanın içinde neler var?	3
3. Makinalar nasıl yapılıyor?	3
4. Makinalar ne işe yarar?	1

Tablo-15’de çocukların makinalarla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun makinaların nasıl çalıştığı olduğu görülmektedir. Makinaların içinde neler olduğu ve nasıl yapıldığı da merak edilen konular arasında yer almaktadır.

Makinalarla ilgili meraklarını Ç.12. “Bardak tabağı koyuyorlar. Makinayı ayarlıyorlar. Tertemiz oluyor. Nasıl temizlediğini merak ediyorum?”, Ç9. ise “İnşaat makine kumu alıyor. Başka yere fırlatıyor. Makinaların kumu alıp kumu nasıl fırlattığını merak ediyorum” şeklinde ifade etmişlerdir.

Makinalar çocukların günlük yaşamında oldukça etkin bir şekilde kullanılmakta ve çocukların oldukça ilgililerini çekmektedir. Çocukların ilgi ve meraklarına rağmen yetişkinler çocuklarının makinalara yaklaşmasına onları tehlikelerden korumak için fırsat vermemektedir. Çocuklar çevrelerindeki makinaların hep çalıştığını ve çoğunlukla yetişkinler tarafından kullanıldığını görmekte ve özellikle de nasıl olup da çalıştıklarını merak etmektedirler. Bu konu okul öncesi eğitim kurumlarında da sık yer verilen konular arasında yer almamaktadır. Okul öncesinde daha çok biyolojiyle ilgili konulara ağırlık verildiği görülmektedir. Erken çocuklukta bilim yaşam ve çevre, su ve hava, enerji ve değişimler, insan vücudu ve duyular, mikroplar ve böcekler vb. pek çok alanı kapsar. Küçük çocuklar bir şeylerin nasıl çalıştığını görmekten hoşlanır ve çevresindeki dünya hakkında meraklıdır (Rivera, 1998). Çocukların makinalar konusundaki meraklarını da yaşlarına uygun şekilde uygun yöntem ve tekniklerle anlatmak, sorularına cevap bulmalarında yardımcı olmak oldukça önemlidir.

Tablo 16: *Çocukların Makinalar ile ilgili algılarına ilişkin resimleri*

Figürler	Frekans
1. Ev aletleri (Çamaşır makinası, bulaşık makinası, buzdolabı, fırın)	18
2. Kablolar	3
3. Çimen	3
4. İş makinası (Kepçe)	2
5. Güneş	2
6. Bulut	2
7. Robot	2
8. Otomobil, Kamyon	3
9. Dikiş makinası	1
10. Adam	1
11. Zaman makinası	1
12. Ev	1
13. Çiçek	1
14. Kuş	1
15. Televizyon, bilgisayar	1
16. Fotoğraf makinası	1

Tablo-16'da çocukların makinalarla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları resimlerdeki figürlere ilişkin bulgular görülmektedir. Çocukların çoğu günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları makinaları çizmeye çalışmışlardır.

Çocukların makinalarla ilgili resimleri incelendiğinde en çok evlerinde kullandıkları beyaz eşyalar ve elektrikli küçük ev aletleri figürlerine yer verdikleri görülmüştür. İş makinaları, otomobil ve robot figürleri de dikkat çeken figürler arasındadır. Çocuklar basit makinalar yardımıyla bazı şeyleri kaldırmayı ve hareket ettirmeyi öğrenmeyi çok severler. Bu yaşantı, onların daha karmaşık makinalar konusunda ilgilerinin artmasını sağlar. (Alisinaoğlu ve diğerleri, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı çocukların bilim ile ilgili bilgi ve meraklarını tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak çocukların bilimin sekiz farklı alanına (dünya, gökyüzü, toprak altı, sualtı, hayvanlar, bitkiler, uzay ve makinalar) ilişkin neleri merak ettikleri ve bu konulara ilişkin resimleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda;

- Çocukların dünya ile ilgili neleri merak ettiklerine ilişkin cevaplarının gökyüzü, gezegenler ve uzay kategorisinde yoğunlaştığı,
- Gökyüzü ile ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak ettikleri konunun bulutlar hakkında olduğu,
- Sualtıyla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun balıklar olduğu,
- Toprağın altıyla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun toprağın altındaki canlılar (solucanlar, yılanlar, karıncalar, köstebek, böcekler) olduğu,
- Hayvanlarla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun hayvanların türleri olduğu,
- Bitkilerle ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun bitkilerin büyümesi olduğu,
- Uzayla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun astronotların nasıl hareket ettiğı ve nefes aldığı konusunda olduğu,
- Makinalarla ilgili meraklarına ilişkin cevapları incelendiğinde en çok merak edilen konunun makinaların nasıl çalıştığı olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi çocukların bilimin her alanına ilişkin olarak günlük yaşamlarında deneyimleyebildikleri kadar bilgi sahibi oldukları ve bu konularda daha detaylı ve açıklayıcı bilgilere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Çocukların meraklarından yola çıkmak onların öğrenmelerini kolaylaştıracak gibi öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirecektir. Özellikle hem ebeveynlere hem de öğretmenlere bu konuda büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulöncesinde bilim içeriğı, çocukların gelişim düzeyiyle tanımlanan bilimsel içerik ve süreç becerilerinin güçlüğü ve derinliğı diğer ilk sınıf düzeylerinden çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Bilimin dört temel alanı yaşam bilimi, sağlık bilimi, fizik bilimi, dünya ve çevre bilimi ilk sınıflarda yaygın olarak vurgulanır. İdeal olarak bu dört temel alanın her birine bilim etkinliklerinde dengeli bir şekilde yer verilmelidir (Charlesworth ve Lind, 1999: 62). Ancak okul öncesi öğretmenleri eğitim programlarında çoğunlukla biyoloji alanına yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler farklı bilim alanlarında çocuklara deneyim sağlayacak yeterlilikte olmalıdır. Ebeveynler de günlük yaşamda çocuklarına bilim deneyimleri sağlamalı ve uygun açıklamalarla çocuklarının doğal meraklarını desteklemelidir.

KAYNAKÇA

ALİSİNANOĞLU, F., ÖZBEY, S., KAHVECİ, G. (2007). Okul Öncesinde Fen Eğitimi, Nobel Yayıncılık, İstanbul.

ARAL, N., BARAN, G., BULUT, Ş., ÇİMEN, S. (2000). Çocuk Gelişimi. Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.

BAŞAL, H. A. (2005). Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

BAHAR, M. CİHANGİR, S. GÖZÜN, Ö. (2002). Okulöncesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Canlı ve Cansız Kavramlarını Yorumlamadaki Alternatif Düşünce Kalıpları. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara.

CEVHER KALBURAN, F. N. (2009). Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği İle Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CHARLESWORTH, R., LIND, K.K. (1999). Math and Sciencefor Young Children. Delmar Publishers, USA.

DUBOSARSKY, M. (2011). Science in The Eyes of Preschool Children: Findings From an İnnovative Research Tool. Doctoral Thesis. The University of Minnesota, Minnesota.

KANDIR, A., CAN YAŞAR, M., İNAL, G., YAZICI, E., UYANIK, Ö., YAZICI, Z. (2012). 5-7 Yaş Çocukları İçin Etkinliklerle Bilim Eğitimi. Ankara: Efil.

LİTMAN, J. A. (2005). 'Curiosityand the Pleasures of Learning: Wanting and Liking New Information', Cognitionand Emotion, S.19 (6), s.793-814.

MEB, (2006). Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocukları Tanıma Teknikleri Modülü.

OKTAY, A. (2007). Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem. İstanbul: Epsilon.

OĞUZKAN, Ş., ORAL, G. (1983). Okulöncesi Eğitimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul.

PİAGET, J. (1955). The Language and Thought of The Child. New York: Meridian Books.

RİVERA, M. (1998). Creating a Science Area in a Preschool Classroom. Lehman College, University of New York.

SABO, H. M. (2010). 'Why From Early Environmental Education?', US-China Foreign Language, S.8 (12), s. 57-61.

SELDİN, T. (2008). Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir? İstanbul: Kaknüs.

ŞEN, S. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. Gelengül Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (s.71-123). Ankara: Anı.

TÜRKKENT, E. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyondan Etkilenmeleri Konusunda Anne Ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

YAŞLI BİREYLERİN YAŞLI VE ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Fatma ARPACI¹, Fatma Tezel ŞAHİN²

ÖZET

Büyükannelik ve büyükbabalık önemli bir toplumsal roldür. Çocuklar ve torunlarla kurulan olumlu ilişkiler yaşlı bireyi yaşama bağlamaktadır. Büyükanne ve büyükbabaların, çocuğun yaşamında çok ayrı bir yeri vardır. Genelde, torun, onlar için çok büyük bir övünç kaynağıdır. Onlara karşı, aşırı şefkatli davranırlar. Kendi çocukları ile yaşadıkları anıları, torunları ile tekrar yaşamak, onlar için çok büyük bir zevktir. Bu bağlamda, çalışmada yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara’da yaşayan, rastgele belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden torun sahibi 300 yaşlı birey alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan “Soru Formu” ile toplanmıştır. Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri t testi ve varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden “torunlarımı şımartmayı seviyorum” ifadesinin cinsiyet durumundan, “torunlarıma hediye almayı seviyorum” ifadesinin eğitim durumundan etkilendiği saptanmıştır. “Torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum”, “torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar” ve “torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum” ifadelerinin medeni duruma göre değiştiği bulunmuştur. “Beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” ifadesinde yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri eğitim durumundan etkilenmektedir. “Torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum”, “çocuk bakmak benim için bir eziyet ve “beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” ifadelerinde medeni durumunun etkili olduğu, evli yaşlı bireylerin dul olanlara göre daha olumsuz görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. “Torunlarım bütün paramı harcıyorlar”, “hiçbir sözümü

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Aile Ekonomisi Eğitimi Anabilim Dalı, arpacif@gazi.edu.tr.

² Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Ftezel68@gmail.com

dinlemiyorlar” ve “diğer çocuklarımla olan ilişki mi kısıkanıyorlar” ifadelerinde anlamlı farklılık olduğu, Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın hem evli ve dul, hem de evli ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı, çocuk, etkileşim.

THE VIEWS OF ELDERLY INDIVIDUALS REGARDING ELDERLY-CHILD INTERACTION

ABSTRACT

Grandparenthood is a significant social role. Positive relations between children and grandchildren make the elderly individuals have a tie with life. Grandparents have a significant place in the life of a child. In general, a grandchild is a source of pride for them. They behave compassionately to them. It is a great pleasure to experience the memories they had with their children once again with the grandchildren. In this context, it was aimed to investigate the views of elderly individuals over the interaction between the elderly and children. A total of randomly chosen 300 elderly individuals living in Ankara and having a grandchild were included in the study. The data of the research were collected through “Question Form” that was prepared by the researchers, aiming at the evaluation of the views of the elderly people over elderly and child interaction. The views of elderly individuals over the positive and negative points of elderly and child interaction were analysed through t test and analysis of variance (ANOVA). At the end of the research, it was found with regard to the views of the elderly people over elderly and child interaction that the item of “I like to spoil my grandchildren” was affected by gender status while that of “I like buying gifts for my grandchildren” was affected by the status of education. It was also found that the expressions of “I am happy about being with my grandchildren”, “My grandchildren are meeting my social needs” and “I willingly look after my grandchildren when they become ill” varied depending on marital status. The views of elderly individuals regarding the negative sides of child and elderly interaction in the expression of “They regard me someone who is illiterate and unaware of what’s going on” had an effect on educational status. It was determined that the expressions of “I have a generation gap with my grandchildren”, “Looking after children is a trouble for me” and “They regard me someone who is illiterate and unaware of what’s going on” were affected by marital

status and married elderly individuals thought more negatively compared to widows. It was found that there was a significant difference in the expressions of “My grandchildren spend all of my money”, “They never listen to me” and “They are envy about my relation with other children”, and that the significant difference was observed between both married and widows, and married and separated couples.

Keywords: Elderly, child, interaction.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler ile tıptaki teşhis ve tedavi yöntemlerinin gelişmesi, insanın ortalama yaşam süresini uzatmıştır. Bireyin yaşam süresinin uzaması, yaşlı bireyin torunu/çocukla daha çok zaman geçirebilmesi olanağını sağlamıştır. Birlikte daha çok zaman geçirebilen yaşlı ve çocuk arasında bir etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim yaşlı bireyin çocuğun kimlik gelişimi, ebeveynleri ile ilişkisi ve yaşlılık, yaşlıya karşı tutumu konularında olabilir (Baranowski, 1982). Yaşlı bireylerle iletişim kurmak ve sürdürmek oldukça önemlidir. Yaşlı bireylerle iletişimi etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. Gençlerle ve çocuklarla yaşanan kuşak çatışması, toplumun gençliğe önem vermesi, sosyal yaşamdaki değişiklikler, biyolojik ve psikolojik sınırlılıklar yaşlılarla iletişim kurmaya engel nedenlerdir. Yaşlı bireyler ile iletişim kurarken empati, dinleme, güven duygusu oluşturma, ilgi ve saygı gösterme ve dokunma gibi önemli iletişim becerilerini kullanmak iletişimi kolaylaştırabilir. Yaşlı bireylerle iletişim de bulunurken onları dinleyerek, gösterilen tepkileri yargılamadan, davranış ve duyguların değiştirilmesini istemeden olduğu gibi kabul ederek anlaşıldığı mesajı vererek empati kurmak mümkündür.

Çalışmalara göre, ülkemizde yaşlıların büyük bir çoğunluğu genellikle çocuklarından biri ile yaşamaktadır. Ayrı yaşayanların ise yine büyük bir kısmı çocuklarına ya da akrabalarına yakın mesafelerde oturmaktadır. Bununla birlikte ailelerinden ayrı ve bağımsız yaşamayı tercih eden yaşlılar da bulunmaktadır. Genel olarak aile yanında çocukları ile birlikte yaşayan yaşlı oranı daha fazladır. Aile kurumu yaşlı bireye mali konular, barınma, ulaşım ve sosyo-psikolojik destek sağlanması, sosyal güvenlik işlevi görmesi nedeniyle aile ortamında kendini güvende hissetmesini sağlamaktadır. Özellikle kuşaklararası ilişkiler bağlamında büyükanne/büyükbaba, yetişkin evlat ve eşi, torunların varlığı tüm kuşaklararası etkileşimler ve yakınlaşmalar, gerek yaşlı birey, gerekse aile

üyeleri açısından doyurucu bir yaşam olarak algılanabilir (Yaşlı ve Aile İlişkileri Araştırması Ankara Örneği, 2005; Canatan, 2008).

Boon ve Brussoni (1996) aynı evde yaşayan yaşlı ve torun/çocuğun ilişkisini inceledikleri çalışmada duygusal olarak yakın ilişki içinde olmanın çocuğun yaşamı üzerinde çok büyük etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Torun/büyükanne-büyükbaba arasındaki ilişkileri araştıran bir başka çalışmada (1990) ise, her iki tarafın birbirlerine sosyal destek sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Torunlar, büyükanne-büyükbabaya daha çok hizmet ve duygusal destekte bulunurken, büyükanne-büyükbabanın toruna verdiği desteğin daha az ve destek türünün maddi destek biçiminde olduğu saptanmıştır (Yaşlı ve Aile İlişkileri Araştırması Ankara Örneği, 2005). Torunlarına masal anlatmak, parka götürüp eğlendirmek, onları gezdirmek büyük ebeveynlerin yaygın rollerinden bazılarıdır (Arpacı ve Ersoy, 2008). Çocuğun yetişmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde önce anne baba ve kardeşlerin, daha sonra büyükanne ve büyükbabanın rolleri etki eder (Anonim, 2002; Şahin ve İnal, 2007). Büyük ebeveynler; torunlarına bakma, sevgi ve şefkat gösterme, oyun oynatma, nasihat etme, anne ve baba ile çocuk arasında arabuluculuk yapma, üçüncü kuşağa kültür aktarımını sağlama gibi rolleri ile torunların yaşamlarını olumlu etkilemektedirler (King vd., 2000; Çiftçi, 2008; Şener, 2009). Büyük ebeveyn ve torun ilişkilerinin çocukların gelişimi için önemi günümüzde giderek artan bir şekilde fark edilmektedir (Smith, 1991). Günün çoğunluğunu çocuklarla birlikte geçiren büyükanne ve büyükbaba gibi yaşlılar, davranışları ile çocuklara ve gençlere örnek olmaktadır (Anonim, 2002).

Yaşlılar toplumunun yapısı içinde ailenin vazgeçilmez bir unsurudur ve çocuk/torun yetiştirilmesinde ve eğitiminde oldukça etkili bir yere sahiptir. Genel olarak ülkemizde yaşlının gereksinimlerinin karşılanması aileye düşmekte ve yaşlı açısından aile, başlıca psikolojik ve toplumsal nitelikli bir destek sistemi olmaya devam etmektedir (Emiroğlu, 1995; Öztop ve Telsiz, 2001). Onların yaşam deneyimlerinin gençler için daima yararlı olduğu, onların varlığı ile ailenin daha güçlü ve mutlu olacağı, gelecekte de yeni görevler yüklenebilecek, rehber olabilecek, kendilerinden ailenin ve toplumun her zaman yarar sağlayacağı vazgeçilmez unsurlar oldukları unutulmamalıdır. Ülkemiz açısından köyde ve kentte daima

işlevsel duruma gelen yaşlılarımıza gereken sevgiyi ve saygıyı sürdürmeli, onların bakımı ve sağlığı ile ilgili hizmetleri ve kurumları yaygınlaştırıp, sayılarını artırmalıyız. Yaşlının beden ve ruh sağlığı uygun olduğu ölçüde toplumda ona yer ve rol vermesi birey ve toplum açısından yararlı ve sağlıklı bir yoldur. Böylece yaşlı birey toplumsal rolünün sürdüğünü görüp, ruhsal ve bedensel çöküntüye düşmez, yaşlı çocuk/torun etkileşimi de gerçekleşmiş olur (Tezcan, 1991). Bu bağlamda araştırma, yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşleri irdelenmiştir. Bu amaçla yaşlı bireylerin torunları ile etkileşimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da yaşayan rasgele belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden torun sahibi 300 yaşlı birey oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili sorular konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır (Öztop ve Telsiz, 2001; Arpacı ve Ersoy, 2008). Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Likert tipi ifadelerle verilen yanıtlarla ölçülmüştür. Soru formu yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri 12 ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri 11 Likert tipi ifadede oluşmaktadır. İfadelerle verilen yanıtlar “hiç”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve “daima” olarak 5 kategoride ele alınmıştır ve 1-5 puan şeklinde değerlendirilmiştir.

Yaşlı bireylerin demografik özelliklerinin sayı ve yüzdelerle değerlendirilmesi gösteren tablo oluşturulmuştur. Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde yaşlı bireyin cinsiyet durumunun etkisi t testi, eğitim durumu ve medeni durumunun etkisi varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılık 0.05 ya da 0.001 düzeyinde yorumlanmıştır.

BULGULAR**Yaşlı bireylerin demografik özellikleri****Tablo 1.** Yaşlı bireylere ilişkin demografik özellikler

Cinsiyet	n	%	Medeni durum	n	%
Kadın	168	56.0	Evli	161	53.7
Erkek	132	44.0	Dul	118	39.3
			Ayrı yaşıyor/boşanmış	21	7.0
Yaş			Kiminle birlikte yaşadığı		
≤ 65	92	30.7	Yalnız	41	13.6
66 – 70	90	30.0	Eşi ile	140	46.7
71-75	61	20.3	Oğlu gelini/kızı damadı ile	98	32.7
76 ≤	57	19.0	Eşi ve bekâr çocukları ile	21	7.0
Öğrenim durumu			Torunu ile günlük geçirilen süre (saat)		
İlkokul ve daha az	193	64.3	1-2 saat	87	29.0
Orta dereceli okul	87	29.0	3-4 saat	71	23.7
Yüksekokul	20	6.7	5-6 saat	66	22.0
			7 saat ve daha uzun süre	76	25.3
TOPLAM	300	100.0	TOPLAM	300	100.0

Yaşlı bireylerin demografik özellikleri Tablo 1 de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin % 56.0'sı kadın, % 44.0'ü erkektir. Yaşlı bireylerin % 30.7'sinin 65 yaş ve altı, % 30.0'unun 66-70 yaş, % 39.3'ünün 71 yaş ve üstü yaşta olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu ilkökul ve daha az olan yaşlı bireylerin oranı % 64.3 olup, % 29.0'u orta dereceli okul, % 6.7'si yüksekokul mezunudur. Yaşlı bireylerin % 53.7'si evli, % 39.3'ü dul, % 7.0'si ayrı yaşıyor/boşanmıştır. Yaşlı bireylerin % 46.7'si eşi ile, % 32.7'si oğlu gelini/kızı damadı ile birlikte yaşamaktadır. Yaşlı bireylerin % 29.0'u 1-2 saat, % 25.3'ü 7 saat ve daha uzun süre torunu ile birlikte vakit geçirdiğini belirtmiştir.

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşleri

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 2 ve Tablo 7 arasında verilmiştir.

YAŞLI BİREYLERİN YAŞLI VE ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tablo 2. Yaşlı bireylerin cinsiyete göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönleri</i>	<i>Erkek $\bar{X} \pm SD$</i>	<i>Kadın $\bar{X} \pm SD$</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Torunlarımla içten sıcak ilişkiler kurabiliyorum	3.93±0.91	3.99±1.03	-0.54	0.588
Torunlarımla vakit geçiriyorum	3.64±0.94	3.82±0.96	-1.65	0.100
Torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum	4.10±0.88	4.17±0.98	-0.66	0.509
Torunlarımı şımartmayı seviyorum	3.22±1.23	3.52±1.22	-2.06	0.040*
Torunlarıma hediye almayı seviyorum	3.69±1.04	3.67±1.18	0.18	0.852
Torunlarımla sohbet etmekten çok hoşlanıyorum	3.81±1.00	3.86±1.08	-0.41	0.677
Torunlarım benimle her şeylerini paylaşıyorlar	3.12±1.10	3.11±1.17	0.07	0.942
Torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar	3.15±1.19	3.11±1.25	0.26	0.789
Torunlarım beni ziyaret ediyorlar	3.78±0.99	3.79±1.09	-0.14	0.888
Torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum	3.81±1.03	4.07±1.06	-2.06	0.040*
Torunlarımla oyunlar oynuyorum	2.97±1.23	3.20±1.23	-1.60	0.109
Torunlarım bana sürpriz yapıyorlar	2.99±1.14	3.00±1.19	-0.05	0.956

*p<0.05 Sd = 298

Erkek N=132

Kadın N=168

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde; “torunlarımı şımartmayı seviyorum” (t= -2.06, p<0.05) ve “torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum” (t= -2.06, p<0.05) ifadelerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve kadınların (3.52, 4.07) erkeklere (3.22, 3.81) göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer deyişle yaşlı bireylerin torunlarımı şımartmayı sevmeye ve torunları hastalandığında seve seve bakmada kadınlar erkeklere göre daha olumlu düşünmektedir. Diğer ifadelerde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3. Yaşlı bireylerin öğrenim durumuna göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönleri</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Torunlarımla içten sıcak ilişkiler kurabiliyorum	0.459	0.229	0.236	0.790	
Torunlarımla vakit geçiriyorum	1.730	0.865	0.941	0.391	
Torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum	0.515	0.257	0.288	0.750	
Torunlarımı şımartmayı seviyorum	3.326	1.663	1.082	0.340	
Torunlarıma hediye almayı seviyorum	7.542	3.771	3.032	0.050*	
Torunlarımla sohbet etmekten çok hoşlanıyorum	3.072	1.536	1.408	0.246	
Torunlarım benimle her şeylerini paylaşıyorlar	4.947	2.474	1.896	0.152	
Torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar	13.971	6.985	4.737	0.009**	1-3
Torunlarım beni ziyaret ediyorlar	0.079	0.040	0.036	0.965	
Torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum	3.431	1.715	1.534	0.217	
Torunlarımla oyunlar oynuyorum	6.407	3.204	2.104	0.124	
Torunlarım bana sürpriz yapıyorlar	18.424	9.212	6.934	0.001**	1-3

**p<0.01 *p<0.05 Sd = 2 1: İlkokul ve daha az 2: Orta dereceli okul
3:Yüksekokul

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine öğrenim durumunun etkisi incelendiğinde; yaşlı bireyin torunlarına hediye almayı sevmesinin (F=3.032, p<0.05) öğrenim durumundan etkilendiği belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında farklılık bulunmamıştır. “Torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar”

YAŞLI BİREYLERİN YAŞLI VE ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

($F=4.737$, $p<0.01$) ve “torunlarım bana sürpriz yapıyorlar” ($F=6.934$, $p<0.01$) ifadelerinde ilkököl ve daha az eğitilmiş yaşlı bireylerle yükseköğretim mezunları arasında ilişki olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe olumlu düşünmenin arttığı belirlenmiştir ($p<0.01$). Diğer ifadelerde ilişki saptanmamıştır.

Tablo 4. Yaşlı bireylerin medeni durumuna göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönleri</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Torunlarımla içten sıcak ilişkiler kurabiliyorum	5.199	2.600	2.714	0.068	
Torunlarımla vakit geçiriyorum	0.827	0.413	0.448	0.639	
Torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum	6.206	3.103	3.553	0.030*	
Torunlarımı şımartmayı seviyorum	7.668	3.834	2.520	0.082	
Torunlarıma hediye almayı seviyorum	8.506	4.253	3.429	0.034*	
Torunlarımla sohbet etmekten çok hoşlanıyorum	0.814	0.407	0.370	0.691	
Torunlarım benimle her şeylerini paylaşıyorlar	4.990	2.495	1.913	0.150	
Torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar	9.126	4.563	3.060	0.048*	
Torunlarım beni ziyaret ediyorlar	0.543	0.271	0.245	0.783	
Torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum	7.181	3.590	3.248	0.040*	
Torunlarımla oyunlar oynuyorum	6.449	3.225	2.118	0.122	
Torunlarım bana sürpriz yapıyorlar	1.411	0.705	0.509	0.602	

* $p<0.05$ Sd = 2 1: Evli 2: Dul 3: Ayrı yaşıyor/boşanmış

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine medeni durumun etkisi incelendiğinde; “torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum” (F=3.553, p<0.05), “torunlarıma hediye almayı seviyorum” (F=3.429, p<0.05), “torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar” (F=3.060, p<0.05) ve “torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum” (F=3.248, p<0.05) ifadelerinin medeni duruma göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Ancak yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gruplar arasında farklılık saptanmamıştır.

Tablo 5. Yaşlı bireylerin cinsiyete göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönleri</i>	<i>Erkek $\bar{X} \pm SD$</i>	<i>Kadın $\bar{X} \pm SD$</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum	2.36±1.16	2.20±1.25	1.14	0.255
Torunlarımı çocuklarımdan kiskaniyorum	1.59±0.90	1.64±0.96	-0.40	0.685
Çocuk bakmak benim için bir eziyet	1.96±1.15	1.88±1.19	0.60	0.546
Torunlarım bütün paramı harcıyorlar	1.60±0.86	1.86±1.16	-2.11	0.035*
Tüm zamanımı onlara harcıyorum	2.03±0.87	2.19±1.24	-1.23	0.217
Torunlarım bana gerekli saygıyı göstermiyor	1.52±0.86	1.55±0.93	-0.34	0.727
Benim çocuk bakmamı beğenmiyorlar	1.66±0.96	1.60±0.95	0.53	0.594
Hiçbir sözümü dinlemiyorlar	1.54±0.72	1.67±0.96	-1.32	0.187
Yediğim içtiğim her şeyin hesabını yapıyorlar	1.40±0.76	1.55±0.98	-1.44	0.150
Diğer çocuklarımla olan ilişkiyi kiskaniyorlar	1.59±1.00	1.63±0.97	-0.33	0.738
Beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar	1.42±0.74	1.67±1.07	-2.26	0.024*

*p<0.05

Sd = 298

Erkek N=132

Kadın N=168

YAŞLI BİREYLERİN YAŞLI VE ÇOCUK ETKİLEŞİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tablo 5’de görüldüğü gibi yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde; “torunlarım bütün paramı harcıyorlar” ($t = -2.11, p < 0.05$) ve “beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” ($t = -2.26, p < 0.05$) ifadelerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve kadınların (1.86, 1.67) erkeklere (1.60, 1.42) göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer deyişle yaşlı bireylerin torunlarının onun bütün parasını harcamasında ve onu cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görmesinde kadınlar erkeklere göre daha olumsuz düşünmektedir. Diğer ifadelerde cinsiyetler arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır.

Tablo 6. Yaşlı bireylerin öğrenim durumuna göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönleri</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum	4.924	2.462	1.675	0.189	
Torunlarımı çocuklarımdan kıskanıyorum	1.296	0.648	0.737	0.479	
Çocuk bakmak benim için bir eziyet	1.727	0.863	0.623	0.537	
Torunlarım bütün paramı harcıyorlar	0.562	0.281	0.253	0.777	
Tüm zamanımı onlara harcıyorum	0.475	0.238	0.195	0.823	
Torunlarım bana gerekli saygıyı göstermiyor	1.295	0.648	0.791	0.454	
Benim çocuk bakmamı beğenmiyorlar	2.309	1.154	1.264	0.284	
Hiçbir sözümü dinlemiyorlar	1.657	0.828	1.103	0.333	
Yediğim içtiğim her şeyin hesabını yapıyorlar	0.191	0.095	0.118	0.889	
Diğer çocuklarımla olan ilişkiyi kıskanıyorlar	1.578	0.789	0.810	0.446	
Beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar	9.499	4.750	5.419	0.005**	1-3

** $p < 0.01$

Sd = 2 1: İlkokul ve daha az 2: Orta dereceli okul

3: Yüksekokul

Tablo 6’da yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine öğrenim durumunun etkisi incelendiğinde; “beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” ($F=5.419$, $p<0.01$) ifadesinde yaşlı bireylerin görüşleri eğitim durumundan etkilenmektedir. Torunlarının yaşlı bireyi cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görmelerinde ilkokul mezunu ya da daha az eğitilmiş bireyler yüksek okul mezunlarına göre daha olumsuz görüşe sahiptir. Diğer ifadelerde eğitim durumunun etkili olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 7. Yaşlı bireylerin medeni durumuna göre yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

<i>Yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönleri</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum	20.546	10.273	7.247	0.001**	1-2
Torunlarımı çocuklarımdan kısıkanıyorum	11.253	5.627	6.653	0.001**	1-3
Çocuk bakmak benim için bir eziyet	14.599	7.300	5.438	0.005**	1-2
Torunlarım bütün paramı harcıyorlar	19.467	9.734	9.302	0.000**	1-2,1-3
Tüm zamanımı onlara harcıyorum	6.783	3.392	2.826	0.061	
Torunlarım bana gerekli saygıyı göstermiyor	6.161	3.080	3.840	0.023*	1-3
Benim çocuk bakmamı beğenmiyorlar	11.747	5.873	6.660	0.001**	1-3,2-3
Hiçbir sözümü dinlemiyorlar	13.597	6.799	9.566	0.000**	1-2,1-3
Yediğim içtiğim her şeyin hesabını yapıyorlar	18.068	9.034	12.037	0.000**	1-2,1-3
Diğer çocuklarımla olan ilişkiyi kısıkanıyorlar	13.044	6.522	6.977	0.001**	1-2,1-3
Beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar	12.123	6.062	6.987	0.001**	1-2

** $p<0.01$
2: Dul

* $p<0.05$
3:Ayrı yaşıyor/boşanmış

Sd = 2

1: Evli

Tablo 7’de görüldüğü gibi “torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum” (F=7.247, p<0.01), “çocuk bakmak benim için bir eziyet” (F=5.438, p<0.01) ve “beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” (F=6.987, p<0.01) ifadelerinde medeni durumunun etkili olduğu, evli yaşlı bireylerin dul olanlara göre daha olumsuz görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. “Torunlarımı çocuklarımdan kıskanıyorum” (F=6.653, p<0.01) ve “torunlarım bana gerekli saygıyı göstermiyor” (F=3.840, p<0.05), ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın evli ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında olduğu bulunmuştur. “Torunlarım bütün paramı harcıyorlar” (F=9.302, p<0.01), “hiçbir sözümü dinlemiyorlar” (F=9.566, p<0.01), “yediğim içtiğim her şeyin hesabını yapıyorlar” (F=12.037, p<0.01) ve “diğer çocuklarımla olan ilişki mi kıskanıyorlar” (F=6.977, p<0.01) ifadelerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın hem evli ve dul, hem de evli ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında olduğu saptanmıştır. “Benim çocuk bakmamı beğenmiyorlar” (F=6.660, p<0.01) ifadesinde de anlamlı farklılık olduğu, anlamlı farklılığın hem evli ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında hem de dul ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile planlanan ve yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaşlı bireylerin yarısından biraz fazlası kadın yaşlı olup, yaklaşık olarak 1/3’ü 66-70 yaş grubundadır. Eğitim durumu ilköğretim ve daha az olan yaşlı bireyler çoğunluktadır ve yükseköğretim mezunları oldukça azdır. Daha çok evli olan yaşlı bireyler eşleri ile birlikte yaşamaktadırlar ve torunları ile günlük 5-6 saat ya da uzun süreyi birlikte geçirmektedirler.

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde; “torunlarımı şımartmayı seviyorum” ve “torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum” ifadelerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, yaşlı bireylerin torunlarını şımartmayı sevmesinde ve torunları hastalandığında seve seve bakmasında kadınların erkeklere göre daha olumlu düşündüğü belirlenmiştir. Yaşlı bireyin torunlarına hediye almayı sevmesinin eğitim durumundan etkilendiği bulunmuştur. “Torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar” ve “torunlarım bana sürpriz yapıyorlar”

ifadelerinde ilkokul ve daha az eğitilmiş yaşlı bireylerle yükseköğretim mezunları arasında ilişki olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe olumlu düşünmenin arttığı belirlenmiştir. Medeni durumun etkisi incelendiğinde; “torunlarımla birlikte olmaktan mutluyum” “torunlarıma hediye almayı seviyorum”, “torunlarım benim sosyal ihtiyaçlarımı karşılıyorlar” ve “torunlarım hastalandığında seve seve bakıyorum” ifadelerinin medeni duruma göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde; “torunlarım bütün paramı harcıyorlar” ifadesinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, yaşlı bireylerin torunlarının onun bütün parasını harcamasında kadınların erkeklere göre daha olumsuz düşündüğü belirlenmiştir. “Beni cahil hiçbir şey bilmeyen birisi olarak görüyorlar” ifadesinde eğitim durumunun etkili olduğu, ilkokul mezunu ya da daha az eğitilmiş bireylerin yükseköğretim mezunlarına göre daha olumsuz görüşe sahip olduğu saptanmıştır. “Torunlarımla kuşak çatışması yaşıyorum” ve “çocuk bakmak benim için bir eziyet” ifadelerinde medeni durumunun etkili olduğu, evli yaşlı bireylerin dul olanlara göre daha olumsuz görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. “Torunlarımı çocuklarımdan kıskanıyorum” ve “torunlarım bana gerekli saygıyı göstermiyor” ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın evli ve ayrı yaşıyor/boşanmış yaşlı bireyler arasında olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları yaşlı ve çocuk etkileşiminin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun için yaşlıların ve çocukların bir arada bulunabileceği ortamlar önemlidir. Aile üyeleri yaşlıların ve çocukların birlikte daha çok zaman geçirecek şekilde birbirine zaman ayırmalıdır. Yerel yönetimler yaşlıların ve çocukların birlikte zaman geçirebileceği faaliyetler düzenlemeli, yaşlı ve çocuğu bir araya getirebilmelidir, böylece olumlu etkileşim gerçekleşebilir.

KAYNAKÇA

ANONİM (2002). 2001 Yılı Aile Raporu. T. C. Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları. Yayın No:120. Ankara.

ARPACI, F. ve ERSOY, A.F. (2008). Türk Ailesinde Yaşlı ve Çocuk/Torun Etkileşimi. Türk Halkları Edebiyatları II: Uluslar Arası Çocuk Edebiyatı Kongresi. Bakü/Azerbaycan.

CANATAN, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, (1): 62-71.

ÇİFTÇİ, A. (2008). Ailede Yaşlı Bireyler. V. Aile Şurası Aile Destek Hizmetleri Bildirileri. T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Ankara.

EMİROĞLU, V. (1995). Yaşlılık ve Yaşlının Sosyal Uyumu. Şafak Matbaacılık. Ankara.

BARANOWSKI, M.D. (1982). Grandparent-adolescent relations: Beyond the nuclear family. Adolescence. 17(67):575-584.

BOON, S.D., and BRUSSONI, M.J. (1996). Young adults' relationship with "closest" grandparents: Examining emotional closeness. Journal of Social Behavior and Personality. 11(3):439-458.

KING, V., ELDER, G.H., and CONGER, R.D. (2000). Wisdom of the ages. R.D. Conger and G.H. Elder (Ed.), Children of the Land: Adversity and Success in Rural America, University of Chicago Press. Chicago. Pp. 127-148.

ÖZTOP, H. ve TELSİZ, M., (2001). Yaşlı ana-babaların yetişkin çocukları ile ilişkileri. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi. 1(1): 57-62.

ŞAHİN, F. T. ve İNAL, G. (2007). Ev ziyareti temelli aile eğitimi programları ile ilgili araştırmaların incelenmesi. Mesleki Eğitim Dergisi, 9 (18), 27-44.

ŞENER, A. (2009). Yaşlılık, yaşam doyumu ve boş zaman faaliyetleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-dergisi,1-18.

TEZCAN, M., (1991). Toplumsal değişme ve yaşlılık. Aile Yazıları 2. Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme. 2. Baskı. T.C. Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları. Yayın No:5/2. Ankara.

Yaşlı ve Aile İlişkileri Araştırması Ankara Örneği. (2005). <http://www.academia.edu/9463017/>

TÜRKİYE'DE KAMU AÇIKLARI: 1980-2012 DÖNEM ANALİZİ

H. Işıl ALKAN¹
A. Öznur ÜMİT²

ÖZET

Kamu gelirlerinin yeterli düzeyde artırılmaması sonucu oluşan kamu açıkları, Türkiye'de 1980'li yıllardan bugüne değin genel olarak artmıştır. Türkiye'de kamu açıkları 1980-2012 döneminde en fazla konsolide bütçe açıklarından kaynaklanmış olup, kamu iktisadi teşebbüsleri, yerel idarelerin bütçe açıkları ve ilgili dönemde yaşanan deprem gibi olağanüstü olaylar ile siyasal ve ekonomik krizler söz konusu açığı ivmelendirmiştir. Son olarak, 2008 yılında yaşanan küresel krizin etkilerini hafifletmeye yönelik olarak alınan mali teşvikler 2009 yılında bütçe açıklarını artırmışsa da, izleyen yıllarda iç talepteki canlanma ve Orta Vadeli Mali Program bütçe açıkları azalmasına katkı yapmıştır. Türkiye'de kamu açıklarını daha düşük seviyelere çekebilmek için kamu harcama artışı yavaşlatılmalı, kamu gelirlerini artırıcı tedbirler ise çoğaltılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Kamu açıkları, Türkiye, konsolide bütçe açığı, kamu geliri.

PUBLIC DEFICITS IN TURKEY: THE ANALYSIS OF 1980-2012 PERIOD

ABSTRACT

Public deficits; occurring due to the inadequate raise of public revenue, is a fiscal indicator having a general tendency to increase from 1980 until today. Public deficits in Turkey mostly originated from the consolidated budget deficit in 1980-2012 period, nevertheless, the deficits of state owned enterprises and local governments, extraordinary events like earthquakes, political and economic crises have accelerated the factor. Even though the financial incentives implemented for alleviating the impacts of 2008 global crisis has increased the budget deficit in 2009

¹ Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İİBF İktisat Bölümü, e-mail: isilalkan@omu.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İİBF İktisat Bölümü, e-mail: oumit@omu.edu.tr

finally, with the support of the resurgence in domestic demand and Medium Term Fiscal Programme, the deficit showed a falling tendency. In order to reduce public deficits in Turkey, public expenditure velocity has to be decelerated and precautions increasing public revenue has to be augmented.

Keywords: Public deficits, Turkey, consolidated budget deficit, public revenue.

GİRİŞ

Kamu sektörünün üstlendiği görevleri ve gerçekleştirmek zorunda olduğu harcamaları finanse edebilmek için başvurduğu ilk kaynak kamu gelirleridir. Kamu gelirleri ise genel hatları ile başta vergiler olmak üzere harçlar, resimler, şerefiyeler, parafiskal gelirler, para ve vergi cezaları, mülk ve teşebbüs gelirleri, bağışlar ve diğer gelirlerden oluşmaktadır. Günümüzde devlet, ülke milli gelirinin üçte birine yakın bölümünü ekonomiden çeşitli şekillerde kamu geliri olarak çeker ve kamu hizmetlerini gerçekleştirebilmek için kamu harcamaları şeklinde ekonomiye tekrar enjekte eder (Akdoğan, 2002: 97).

Kamu gelirleri kamu harcamalarını finanse etmede yetersiz kaldığında ise kamu açıkları oluşmaktadır. Kamu açıkları özellikle 1970'li yıllardan bu yana dünyadaki birçok ülke açısından sorun teşkil etmiştir. Bu kapsamda, kamu açıklarının tanımlanması ve finansmanı, yaşanan sorunun giderilebilmesi açısından mali politikaların oluşturulabilmesi bağlamında önem kazanmıştır. Bu çalışmada kamu açıkları incelenmeye ve kamu açıklarının seyri 1980'li yıllardan günümüze uzanan süreçte irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışmada, Türkiye'de kamu kesimi açıklarının artış sebepleri ele alınmış, kamu açığının finansman yollarına değinilmiş ve 1980'li yıllardan günümüze kamu açıklarının seyri irdelenmiştir. İlgili analiz gerçekleştirilirken Kalkınma Bakanlığı'nın (eski Devlet Planlama Teşkilatı) ve Maliye Bakanlığı'nın gösterge ve istatistiklerinden faydalanılmış, ilgili veriler onar yıllık periyotlarda 1980-1989, 1990-1999 ve 2000-2012 dönemleri itibarıyla ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Söz konusu analizler yapılırken, ilgili dönemlerin iktisadi gelişmeleri açıklanmaya çalışılmış, bu vesile ile harcama ve gelir gerçekleştirmelerin nedenleri irdelenmeye gayret edilmiştir.

Çalışma, kamu kesimi açıklarını azaltma yolunda izlenmesi önerilen politika önermeleri ile sonuçlandırılmıştır.

Türkiye'de Kamu Kesimi Açıklarının Artış Sebepleri

Türkiye'deki kamu açıklarının artış sebeplerini ortaya koyabilmek için ülkede kamu harcamalarını hızlı, kamu gelirlerini yavaş arttıran faktörlere değinmek yerinde olacaktır. Kamu harcamalarını hızlı arttıran faktörler; transfer harcamalarının artışı, popülist politikalar, savurganlık ve yolsuzluklar, yüksek savunma harcamaları ve Wagner Yasasıdır.

Transfer harcamaları, devletin ve diğer kamu yönetim organlarının herhangi bir mal veya hizmet alımı olmaksızın, karşılıksız olarak satın alma gücünün kişi ve gruplara aktarılması suretiyle yaptığı giderlerdir. Türkiye'de transfer harcamaları, faiz ödemelerindeki artış nedeniyle büyük boyutlara ulaşmıştır. Sorunun temelinde, borçlanma-yüksek faiz-daha çok borçlanma biçimindeki devletle ona borç verenler arasında yaşanan ve gittikçe devletin aleyhine çalışan bir kısır döngü yatmaktadır. Politikacılar iktidarının devamını sağlamak amacıyla özellikle seçim dönemlerinde kamu harcamalarını artırma eğilimindedirler. Dolayısıyla, sosyal transferler, mali yardımlar, yüksek taban fiyatı uygulamaları, sübvansiyonlar ve kamusal istihdam sürekli artma eğilimindedir. Krizler içinde bocalayan Türkiye'nin popülist politikaları sürdürmesi gittikçe zorlaşmaktadır. Kamu kesiminde çalışanların kamu kaynaklarını kullanıyor olmaları ve başarıya yönelik teşviklerin zayıflığı kamu çalışanlarını savurganlığa ve verimsizliğe itmektir. Yolsuzluklar ise genellikle kamu kesiminin kendi içindeki ya da kamu kesimi ile özel kesim arasındaki işlemlerde ortaya çıkmaktadır. Özel firmaların devlete gerçek fiyatının üzerinde mal satmaları ve/veya kamusal malları gerçek fiyatının altında satın almaları, kamusal kredilerin düşük faizle riskli alanlara tahsisi, işin ehli olmayan kişilerin kamusal işleri yapmak üzere görevlendirilmesi birer yolsuzluk örneğidir. Ülkelerin içinde buldukları coğrafya, ülkeler arası gerginlikler, savaş belirtileri güvenlik harcamaları üzerinde etkili olmaktadır. Türkiye'nin stratejik konumu yüksek güvenlik harcamalarına neden olmaktadır. Örneğin, Türkiye 1984 yılından bu yana PKK ile mücadele etmektedir. Bu yolda 100 milyar doları aşkın bir maliyet yüklendiği tahmin edilmektedir. Diğer yandan, Wagner Yasasına göre, kamu harcamaları artışının sebebi toplumsal gelişme ihtiyacıdır. Toplumdaki önlenmesi mümkün olmayan sosyal gelişme arzusu kamu harcamaları artışını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de yaşanmakta olan hızlı kentleşme süreci güçlü sosyal gelişme talebinin önemli bir göstergesidir. Kentleşme arttıkça ihtiyaçlar çeşitlenmekte, kalite öne çıkmakta, yerel yönetimler güçlenmektedir. Kentli nüfusa sağlanan hizmetler kırsala oranla daha çok, daha çeşitli ve daha kaliteli olduğundan kentleşme kamu harcamalarını hızlı arttıran bir sürece dönüşmüştür (Demir, 2001: 14-22).

Kamu gelirlerini yavaş arttıran faktörler ise vergiye karşı direnme, kayıtdışı ekonomi, denetim eksikliği, kamudaki düşük teşvik, gizli işsizlik ve ücret dengesizlikleridir. Vergiye karşı direnme yasal ve yasal olmayan yollardan olabilir. Yasal olanı vergiden kaçınma, yasal olmayanı ise vergi kaçırma. Vergiden kaçınma vergili bir işi yapmama, vergiyi geç ödeme ve vergiyi yansıtma şeklinde olabilir. Vergi kaçırma ise kanuna aykırı olarak yapılan pek çok hileli işlemi içerir. Bunlar hatalı kayıt yapma, fatura almama vermeme, naylon fatura düzenleme, ücret ve maaşları asgari ücretten gösterip ayrıca zarfla para ödemesi yapma vb.'dir. Türkiye'deki ekonomik yapının büyük ölçüde tarım ve hizmetlere dayanması, küçük ölçekli işletmelerin yaygınlığı, hızlı nüfus artışı, göç, çarpık kentleşme, işsizlik, yüksek enflasyon, gelir dağılımı bozukluğu, ekonomik krizler, ücret maliyetlerini arttıran yüksek ek ödemeler kayıtdışı ekonomiyi besleyen temel faktörler olarak görülmektedir. Örneğin, tarımsal işlerde çalışanların sanayi ve hizmet sektöründeki işlere adaptasyonu kolay olmadığından, kırdan kente göçenlerin birçoğu başlangıçta yasalara aykırı bir şekilde sosyal güvenceden yoksun ve düşük ücretle çalışmakta, işportacılık yapmakta ve gecekondulaşmayı artırmaktadır. Kayıtdışı ekonominin belki daha büyük bir kısmı yer altı ekonomisi diye bilinen kaçakçılık, uyuşturucu ticareti, dolandırıcılık, kumarhane işletmeciliği gibi alanlardan kaynaklanmaktadır. Verginin cebren alındığı dikkate alınırca denetimsizlik veya eksik denetim vergi kaçırma davetiye çıkarır. Kamu bankalarının yüksek görev zararları ve yükümlülükleri yerine getiremedikleri gerekçesiyle Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu'nun el koyduğu bazı özel bankaların önceki sahipleri ve yöneticilerinin yargılanması Türkiye'de yaygın bir denetim sorunu olduğunu ve bunun kamu finansman dengesini olumsuz etkilediğini gösterir. Kamu çalışanları özel işletmelerde çalışanlara oranla verimli çalışma, yenilik yapma ve maliyet düşürme konusunda daha zayıf teşviklere sahiptirler. Kamu kesiminde istihdamın genellikle politik karara bağlı olması gizli işsizliğe yol açar. Diğer yandan, Türkiye'de kamu kesiminde çalışanların bir kısmı çok yüksek bir kısmı çok düşük ücret almaktadır. İşte kamu sektörünün bu tarz nitelikleri düşük verime, düşük verim de kamu gelirlerinin daha az olmasına yol açmaktadır (Demir, 2001: 25-26). Kamu kesimi içinde yer alan kuruluşların açıkları toplam kamu açığını oluşturmaktadır. Bu çerçevede kamu açıklarının bileşenleri merkezi idarenin açıkları, mahalli idarelerin açıkları, parafiskal kuruluşların açıkları, kamu girişimleri ve fonlarının açıklarından oluşmaktadır (Ünsal, 2006: 20-25).

Kamu Açığının Finansman Yolları

Kamu gelirlerinin harcamalarını karşılayamadığı yani kamu kesiminin açık verdiği durumlarda bu açıkların finanse edilmesinde genellikle vergilerin artırılması, yeni vergiler konulması, borçlanma ve Merkez Bankası kaynaklarının kullanımı (emisyon) gibi yöntemlere başvurulmaktadır. Bu sayılanlara geleneksel finansman yöntemleri denilmektedir (Sönmez, 1993: 157).

Vergileri artırarak kamu açıklarını karşılamak teorik olarak mümkün bir yöntem gibi görülebilir. Ancak vergileri artırmak, hem kısa sürede yapılamayacak bir uygulama olması ve yasal çerçevede birtakım değişiklikler gerektirmesi hem de ekonomideki bazı kesimlerden gelecek muhtemel tepkiler nedeniyle başvurulması zor olan bir yöntemdir (Duran, 1994: 435).

Borçlanma yolu ile finansman, dış borçlanma ve iç borçlanma olarak ikiye ayrılır. Açık finansman yöntemlerinden dış borçlanma; yurtdışı kaynaklardan sağlanmakta, alındıkları sırada gayrisafi milli hasılaya (GSMH) katkıda bulunmakta ve ödenmesi sırasında GSMH'da azalma yaratmaktadır. Ayrıca dış borçlar döviz olarak gelir, döviz olarak ödenir. Ödemeler dengesinde ise gelişte olumlu, ödenişte olumsuz etkide bulunur. İç borçlanma; yurtiçi kaynaklardan sağlanırken, GSMH'nın bir bölümünden alınır, ödenmesi GSMH'da bir azalma veya artma meydana getirmez. Sadece bir transfer yapılması anlamına gelir. İç borçların alınışı, faiz ve anapara ödemeleri milli para ile yapılmaktadır. Eğer iç borçlanmada kullanılan mali araçlar (bono, tahvil gibi) faiz oranlarını etkilemiyorsa istikrarı bozucu bir etki de yaratmayabilir. Parasal genişleme yoluyla finansman ise, bütçe açıklarının kapatılmasını sağlarken, ekonomik koşullara göre aşırı ölçüde başvurulduğunda enflasyon gibi olumsuz bir sonuç ortaya çıkararak ekonomide dengelerin bozulmasına yol açmakta, uzun dönemde kamu kesiminin ekonomideki payının artmasına neden olmaktadır (Sözer, 2001: 12-13).

Türkiye'de 1980 Sonrası Kamu Açıklarının Seyri

Türkiye'de devlet daireleri, bütçe düzeni bakımından iki şekilde örgütlenmektedir. Bunlardan ilki, çeşitli bakanlıklar ile bu bakanlıklara bağlı kuruluşlar olmakla birlikte bunların tümü "genel bütçe" içinde yönetilmektedir. İkincisi ise her biri ayrı tüzel kişiliklere sahip olan ve genel bütçenin eki şeklinde ayrı birer bütçeye sahip "Katma Bütçeli

İdareler” dir. Katma bütçeli idarelerin en temel örnekleri arasında Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü yer almaktadır (Eğilmez ve Kumcu, 2002: 133).

Konsolide bütçe, genel ve katma bütçelerin toplamından oluşmakta ve Türkiye’de kamu ekonomisini temsil etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de konsolide bütçe açıkları kamu açıklarının büyük bir bölümünü kapsamakta ve kamu açıklarındaki artışların en önemli nedeni konsolide bütçe açıklarındaki artışlardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Türkiye için 1980-2005 yılları arasında kamu kesimi açıkları incelenirken konsolide bütçe açıkları dikkate alınmıştır. 2006-2012 yılları arasında ise merkezi yönetim bütçesi dikkate alınmıştır. 2006 yılı ve sonrası için merkezi yönetim bütçesinin dikkate alınmasının nedeni 2006 yılı bütçesinin 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereği merkezi yönetim bütçesi kapsamında hazırlanmasıdır. Merkezi yönetim bütçesi, genel bütçeli kuruluşlar, özel bütçeli kuruluşlar ve denetleyici kuruluşlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte, konsolide bütçeye dahil edilmeyen ve üniversitelerle bağlantılı olarak çalışan sosyal ve kültürel merkezler, sağlık merkezleri merkezi yönetim bütçesi içinde yer alan özel bütçeli kuruluşlar arasında yer almaya başlamıştır.

A) 1980-1989 Yılları Arasında Kamu Açıklarının Seyri

Türkiye, 1970’li yılların ikinci yarısında dış ödeme güçlükleri, yüksek oranda fiyat artışları ve bütçe açıklarının kontrol altına alınamaması gibi nedenlerle ağır bir bunalıma sürüklenmiştir. Ekonomik bunalımın giderek, toplumsal ve siyasal nitelikler taşıması üzerine 24 Ocak 1980 tarihinde “24 Ocak Kararları” olarak adlandırılan bir dizi ekonomi politikası kararları alınmıştır (Kepenek ve Yentürk, 1994: 195).

24 Ocak 1980 Kararları Türkiye için bir dönüm noktası olmuştur. 1980 Kararları ile ithal ikameci sanayileşme stratejisinden ihracata yönelik sanayileşme stratejisine geçilmiş ve ekonominin dünya ekonomisi ile entegrasyonu amaçlanmıştır. 24 Ocak Kararları’nın en önemli unsurlarından biri fiyatlama sürecinin piyasa koşullarında belirlenmesidir. Fiyatların, piyasada serbest koşullarda arz ve talebe bağlı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla fiyat denetimi ile ilgili komisyonun görevine son verilmiş ve kamu kesiminin ürettiği mal ve hizmetlerin fiyatları yüzde 100-400 arasında arttırılarak temel malların kapsamı sınırlandırılmıştır. Kamu Kesimi İktisadi Teşebbüslerinin (KİT) ürettiği mal

ve hizmetlerin fiyatlarının ilgili kuruluşlarca saptanmasıyla bu kurumların büyük miktardaki görev zararlarının ortadan kaldırılması ve KİT'lere bütçeden kaynak aktarılmasının önlenmesi amaçlanmıştır (Ümit, 2007: 112).

24 Ocak Kararları'nın temel yaklaşımı ise uzun dönemde kamu kesiminin daraltılması olmuştur. Bu nedenle 1980 Kararları ile birlikte ekonomideki mali göstergelerdeki olumsuz gelişmeleri önlemek için bazı tedbirlerin alınmasını da gündeme getirilmiştir. Bu tedbirlerin başında kamu harcamalarının azaltılması, vergi gelirlerinin arttırılmasıyla kamu gelirlerini arttırmak ve böylece kamu açıklarının sürdürülebilir düzeye indirilmesi gelmektedir. Bu amaçla, 1981'de hem kişisel gelir vergisi dilimleri hem de kişisel gelir vergi oranları yükseltilmiştir. 1981'de yapılan vergi yasası değişikliklerinde bir önceki dönemde uygulanan en yüksek vergi dilimi en düşük vergi dilimi olarak kabul edilmiş ve üst dilim 25 kat yükselirken vergi oranı %60'dan %66'ya yükselmiştir. İzleyen yıllarda vergi dilimleri sabit tutulmuş ve vergi oranları düşürülmüştür. (Yıldırım ve Yıldırım, 2001: 11) Kamu harcamalarının azaltılmasına yönelik tedbirler arasında ise kamuda çalışanların sayısını sabit tutmak, KİT ürünlerinin fiyatını arttırmak, kamuda çalışanların maaş ve ücretlerini enflasyonun altına tutmak, KİT'lere yapılan transferler ile yatırımlarını sınırlandırmak yer almıştır (Şen, 2004: 137). Kamu açıklarının azaltılmasına yönelik söz konusu tedbirlerin alınmasına rağmen kamu açıkları ekonomide ciddi bir problem olarak varlığını sürdürmüştür.

Tablo 1' deki verilerden görüldüğü üzere, kamu harcamaları 1980 yılında 1078 TL iken 1985 yılında 5313 TL'ye yükselmiştir. Ancak kamu harcamalarının Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH) içindeki payına bakıldığında harcamaların GSMH içindeki oranının 1980 yılında %20.33 iken 1985 yılında %15.03 oranına düştüğü Tablo 2'deki verilerden görülmektedir. Ayrıca kamu gelirleri 1980 yılında 912 TL iken 1985 yılında 4514 TL'ye yükselmesine rağmen gelirlerin GSMH içindeki payı 1980'de %17.20 iken 1985'de %12.77 seviyesine gerilemiştir. Bu çerçevede hem kamu gelirlerinin GSMH içindeki payının hem de kamu harcamalarının GSMH içindeki payının azalmasının etkisiyle kamu açıklarının GSMH'ya oranı 1980 yılında %3.13 iken 1985 yılında %2.26 seviyesine düşmüştür.

Tablo 1. 1980-89 Dönemi Konsolide Bütçe Dengesi (Cari Fiyatlarla Bin TL)

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
HARCAMALAR	1 078	1 516	1 602	2 613	3 784	5 313	8 165	12 696	21 006	38 051
Cari	495	638	720	1 068	1 490	2 095	3 051	4 851	7 868	17 797
Personel	342	398	442	670	896	1 276	1 840	3 310	5 477	13 729
Diğer Cari	153	240	278	398	594	819	1 211	1 542	2 391	4 068
Yatırım	186	306	333	473	691	1 030	1 624	1 982	2 717	3 877
Transfer	398	572	548	1 071	1 603	2 188	3 490	5 864	10 421	16 378
Faiz Ödemeleri	32	75	87	211	441	675	1 331	2 266	4 978	8 260
İç faiz öd.	22	41	34	80	277	247	649	1 260	3 159	5 115
Dış faiz öd.	9	34	53	131	264	428	682	1 006	1 819	3 144
KİT'e transfer	202	192	225	305	281	181	138	482	1 014	1 214
Vergi iadeleri	6	32	0	187	382	726	1116	1651	2109	2870
Sosyal Güvenlik	45	56	68	114	125	210	185	422	749	1400
Diğer transferler	114	217	168	254	374	396	620	1 048	1 572	2 634
GELİRLER	912	1 392	1 444	2 300	2 805	4 514	6 754	10 089	17 016	30 379
Genel Bütçe	902	1 380	1 426	2 269	2 743	4 410	6 630	9 894	16 734	29 939
Vergi Gelirleri	750	1 190	1 305	1 934	2 372	3 829	5 972	9 051	14 232	25 550
Vergi dışı normal gelir	141	143	121	316	294	458	574	819	1 228	2 438
Özel gelir ve fonlar	11	47	0	19	77	124	83	25	1 274	1 950
Katma Bütçe	10	12	19	31	63	104	124	195	283	440
GELİR GİDER FARKI	- 166	- 124	- 157	- 313	- 979	- 798	-1 411	-2 607	-3 990	-7 673
FAİZ DIŞI DENGE	136	48	70	101	538	112	76	333	1.118	757

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

Tablo 2. 1980-89 Dönemi Konsolide Bütçe Gelir ve Harcamalarının GSMH'ya Oranı

Yıllar	Harcamalar/GSMH (%)	Gelirler/GSMH(%)	Bütçe Açığı/GSMH(%)
1980	20,33	17,20	-3,13
1981	18,89	17,35	-1,54
1982	15,09	13,61	-1,48
1983	18,75	16,51	-2,24
1984	17,07	12,66	-4,42
1985	15,03	12,77	-2,26
1986	15,95	13,20	-2,76
1987	16,92	13,45	-3,48
1988	16,26	13,17	-3,09
1989	16,52	13,19	-3,33

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

B) 1990-1999 Yılları Arasında Kamu Açıklarının Seyri

1980'li yıllarının ikinci yarısından itibaren hızlanan ve 1989 yılında tam konvertibilite kararıyla başlayan finansal serbestleşme süreci Türkiye ekonomisine yönelik spekülasyon amaçlı sermaye girişini arttırmıştır. Türkiye'ye yönelik spekülasyon amaçlı sermaye girişi sonucunda kamu kesimi borçlanma oranı yükselmiş ve kamu gelirlerinin büyük bir kısmı kamu kesimi borç faiz ödemelerine ayrılmıştır. Borçlanmadaki artış, daha yüksek faiz oranı borçlanma eğilimini de beraberinde getirmiş ve borç faiz ödemelerini karşılamak için yeniden iç ve dış borç kullanılmıştır. Bu durum kamu açıklarını kapatmada engel oluşturan bir kısır döngü ortaya çıkarmıştır (Kepenek ve Yentürk, 1994: 220).

Türkiye'de 1990-1999 yılları arasında da konsolide bütçe açığı Tablo 3,4 ve Tablo 5'de yer alan verilerden görüldüğü üzere sürekli artmaktadır. Körfez krizinin 1990 yılının Ağustos ayında başlaması kamu harcamalarının artmasına neden olmuştur. 1989 yılında konsolide kamu harcamalarının GSMH'ya oranı %16.52 iken 1991'de harcamaların GSMH içindeki oranı %20.53'e yükselmiştir. Kamu harcamaları içerisinde en yüksek paya cari harcamalar içerisinde yer alan personel harcamaları ve iç

borç faiz ödemeleri sahiptir. Buna karşılık kamu gelirlerinin GSMH'ya oranı 1990 ile 1991 yıllarında sırasıyla %13.91 ve %15.25 seviyesinde gerçekleşmiştir. Vergi gelirlerindeki artışa rağmen kamu gelirleri kamu harcamalarını karşılamakta yetersiz kalmış ve bu nedenle konsolide kamu açığının GSMH'ya oranı 1990 yılında %3.91 1991 yılında ise %5.28 olarak gerçekleşmiştir.

1990'dan itibaren kamu açıklarındaki hızlı artış, kamu gelirlerinin iç borç anapara ve faiz ödemelerinde yetersiz kalması, devletin kamu açıklarını iç borçlanma ile finanse etmesi ve söz konusu açığı finanse etmek için dış borcu ve merkez bankası kaynaklarını kullanması döviz rezervlerinin hızla azalmasına neden olmuştur. Kamu açıklarındaki artış özellikle iç borçlanmaya neden olmuş ve bu durum faiz oranlarını arttırmıştır. 1990 yılında iç borç faiz ödemelerinin GSMH'ya oranı %2.93 iken 1993 yılında %4.63'e yükselmiştir. 1989 yılından itibaren uygulanan finansal serbestleşme süreciyle birlikte ekonomiye yönelik yüksek miktardaki kısa vadeli sermaye girişi Merkez Bankası tarafından sterilize edilmemiş, buna karşın kamu harcamalarını finanse etmek için kısa vadeli iç borçlanma tercih edilmiştir. Kısa vadeli iç borçlanma Türkiye ekonomisini 1994 yılında iç borç baskısı altına almıştır. Kamu kesimi dengesi ve ödemeler dengesindeki bozukluklar Türk Lirası'na olan güvenin kırılmasına ve piyasada artan likiditenin döviz piyasasına kaymasına neden olmuştur. Bu sürecin sonunda Türkiye 1994 yılının başında ekonomik kriz içerisine girmiştir. Kriz ortamında, enflasyonu düşürmek ve ekonomik istikrarı sağlamaya yönelik 5 Nisan 1994 kararları yürürlüğe girmiştir. 5 Nisan 1994 ekonomik istikrar programıyla hem ekonominin hızla istikrara kavuşturulması, hem de istikrarı sürekli kılabilecek yapısal reformların gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. 1994 ekonomik istikrar programı gereğince mali istikrarı sağlayacak başlıca önlemler, ek vergi alınarak kamu gelirlerinin arttırılması, kamu giderlerinin, ücret artışlarının enflasyonun altında tutulması da dahil olmak üzere, çeşitli bütçe kısıntıları yoluyla düşürülmesi ve bu önlemler sonucu konsolide kamu açığının ve böylece kamu kesimi borçlanma gereğinin düşürülmesi, Hazine'nin Merkez Bankası'ndan alacağı avansa sınır getirilmesi, KİT ve Tekel ürünlerinin pahalılaştırılması, KİT'lerin özelleştirilmesi ana başlıkları altında özetlenebilir. Bu önlemlerin etkisiyle kamu açıklarının GSMH içindeki payı düşmüştür. 1994 yılında kamu harcamalarının GSMH içindeki payı bir önceki yıla göre yüzde 1.2 puan düşerek %23.08 seviyesinde gerçekleşmiştir. Kamu harcamaları içerisinde yer alan personel ve yatırım

harcamalarının payı azalırken diğer cari harcamalar ve faiz ödemelerinin etkisiyle transfer harcamalarının payı artmıştır. 1994'de faiz ödemelerinin GSMH içindeki payı artarak %7.67'ye yükselmiştir. Konsolide kamu gelirlerinin GSMH içindeki payı ise 1993 yılına göre artarak %19.17'ye yükselmiştir. Kamu gelirlerindeki söz konusu artış bir defaya mahsus olmak üzere tahsil edilen vergilerin etkisiyle vergi gelirlerindeki ve vergi dışı normal gelirdeki artıştan kaynaklanmıştır. Bu çerçevede, konsolide kamu açığının GSMH içindeki oranı 1993 yılına göre düşerek %3.91'e gerilemiş, GSMH'nın %3.8'i kadar faiz dışı fazla verilmiştir. Kamu açığının finansmanı ise önceki yıllarda olduğu gibi iç borçlanma ile yapılmış ve iç borçlanma artmıştır. İç borç faiz ödemelerinin GSMH içindeki payı ise 1993 yılına göre artarak %6 seviyesinde gerçekleşmiştir. Ancak, kamu harcamalarındaki daralma 1996 yılında sürdürülememiş ve kamu harcamalarının GSMH'ya oranı %26.31 seviyesine yükselmiştir. Buna karşın, kamu gelirlerinin GSMH'ya oranı artarak %18.04'e yükselmiştir. Böylelikle konsolide kamu açığının GSMH'ya oranı artarak %8.26 seviyesinde gerçekleşmiştir. Faiz dışı fazlanın GSMH'ya oranı ise %1.76'ya gerilemiştir. 1997 yılında konsolide kamu harcamalarının GSMH'ya oranı %27.19'a yükselmiş olmasına rağmen kamu harcamaları içinde yer alan iç ve dış borç faiz ödemelerinin payı azalmıştır. İç ve dış borç faiz ödemelerinin GSMH içindeki payı bir önceki yıla göre azalarak sırasıyla %6.73 ve %1.02 seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu durumun nedeni 1996 yılı sonlarından itibaren izlenen borçlanma politikası olmuştur. Borçlanma vade yapısı uzatılarak 1997 yılı iç borç anapara ve faiz ödemelerinin 1998 yılının ilk üç ayına sarkıtılması iç borçlanmanın konsolide bütçe üzerindeki faiz yükünü azaltmıştır. Konsolide kamu gelirlerinin GSMH içindeki payı ise 1996 yılına göre artmış ve %19.56 seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu gelişmeler sonucunda konsolide kamu açıklarının GSMH içindeki payı 1996 yılına göre azalarak %7.62 seviyesinde gerçekleşmiştir. Faiz dışı fazlanın GSMH içindeki payı ise bir önceki yıla göre azalarak %0.15 seviyesinde gerçekleşmiştir (TCMB, 1997).

Türkiye 1998 yılına global krizlerin etkisi altında girmiştir. 1997 yılında Asya'da başlayıp 1998 yılında Rusya ile büyüyerek devam eden finansal kriz Türkiye'den sermaye çıkışına neden olmuştur. Bu durum Hazine ihale faizlerini ve böylece faizler genel düzeyini yükseltmiştir. Dolayısıyla 1998 yılında iç borç faiz ödemelerinin GSMH'ya oranı artarak %10.52 seviyesinde gerçekleşmiştir. İç borç faiz ödemelerindeki artış nedeniyle konsolide kamu harcamalarının GSMH'ya oranı %29.15' e

yükselmiştir. Diğer yandan 1998 yılında vergi reformu ile vergilendirilecek gelir kapsamı genişletilmiş, vergi numarası gibi vergi tabanının genişletilmesine yönelik bazı uygulamalar başlatılmıştır. Vergiden kaçma durumunda uygulanacak cezai yaptırımların arttırılması ve diğer önlemlerin etkisi ile vergi gelirleri önemli oranda artmıştır. 1998 yılında hem vergi gelirlerindeki artış hem de özelleştirme gelirlerindeki artışa bağlı olarak kamu gelirlerinin GSMH içindeki payı 1997 yılına göre artarak % 21.87 seviyesinde gerçekleşmiştir. 1998 yılında konsolide bütçe açığının GSMH içindeki payı ise %7.28 seviyesinde gerçekleşmiştir (TCMB, 1997).

1999 yılında yaşanan Marmara ve Düzce Depremleri ekonominin daralmasına neden olmuştur. Ekonomide meydana gelen daralma ve deprem bölgelerindeki vergi ertelemeleri vergi gelirlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Ancak deprem vergisi adı altında konulan ek vergi tahsilatından elde edilen yüksek performans vergi gelirlerini 1998 yılı seviyesine çıkarmıştır. Öte yandan yaşanan deprem ve erken seçim kamu harcamalarının arttırmıştır. Kamu harcamalarının GSMH'ya oranı 1998 yılına göre artarak %35.89 olarak gerçekleşirken, kamu gelirlerinin GSMH'ya oranı %24.03 olarak gerçekleşmiştir. 1999 yılında kamu açıklarının GSMH'ya oranı da %11.86'ya yükselerek tarihsel olarak rekor seviyesine ulaşmıştır.

Tablo 3. 1990-95 Dönemi Konsolide Bütçe Dengesi (Cari Fiyatlarla Bin TL)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995
HARCAMALAR	67 193	130 263	221 658	485 194	897 296	1 710 647
Cari	35 464	65 832	124 441	221 393	368 902	644 150
Personel	28 549	54 720	104 296	186 129	295 495	502 601
Diğer Cari	6 915	11 112	20 145	35 264	73 407	141 549
Yatırım	6 818	11 717	19 019	36 543	50 355	91 777
Transfer	24 491	52 714	78 198	227 258	478 039	974 720
Faiz Ödemeleri	13 966	24 073	40 298	116 470	298 285	576 115
İç faiz öd.	9 613	16 941	30545	92 518	233 168	475 519
Dış faiz öd.	4 353	7 132	9 753	23 952	65 117	100 597
KİT'e transfer	1 252	12 191	8 145	25 580	21 000	45 440
Vergi iadeleri	3 577	6 479	10 776	21 251	31 147	63 620

TÜRKİYE'DE KAMU AÇIKLARI: 1980-2012 DÖNEM ANALİZİ

Sosyal Güvenlik	1 225	1 599	4 000	13 700	39 260	108 205
Diğer transferler	4 891	8 372	14 979	49 987	88 347	181 340
GELİRLER	55 239	96 747	174 224	351 528	745 202	1 394 497
Genel Bütçe	54 576	95 800	172 844	348 171	740 036	1 382 053
Vergi Gelirleri	45 400	78 644	141 602	264 273	587 759	1 084 351
Vergi dışı normal gelir	4 267	3 926	7 649	17 636	48 365	86 044
Özel gelir ve fonlar	4 909	13 230	23 593	66 262	103 911	211 659
Katma Bütçe	663	947	1 380	3 357	5 166	12 444
GELİR GİDER FARKI	-11 955	-33 517	-47 434	-133 666	-152 093	-316 150
FAİZ DIŞI DENGE	678	9.443	7.136	17.387	146.105	259.943

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

Tablo 4. 1996-99 Dönemi Konsolide Bütçe Dengesi (Cari Fiyatlarla Bin TL)

	1996	1997	1998	1999
HARCAMALAR	3 940 163	7 990 749	15 601 204	28 093 903
Cari	1 282 719	2 779 483	5 173 472	9 159 655
Personel	974 148	2 073 140	3 871 005	6 911 927
Diğer Cari	308 571	706 343	1 302 467	2 247 728
Yatırım	238 085	590 382	1 002 147	1 567 800
Transfer	2 419 359	4 620 884	9 425 586	17 366 447
Faiz Ödemeleri	1 497 401	2 277 917	6 176 595	10 720 840
İç faiz öd.	1 329 087	1 977 967	5 629 524	9 824 622
Dış faiz öd.	168 314	299 950	547 081	896 218
KİT'e transfer	50 345	123 450	159 960	416 800
Vergi iadeleri	104.900	249.499	539.253	1.159.991
Sosyal Güvenlik	335.300	760.000	1.400.000	2.750.000
Diğer transferler	431 313	1 210 018	1 149 778	2 318 816
GELİRLER	2 702 292	5 750 096	11 706 246	18 809 482

Genel Bütçe	2 676 258	5 697 576	11 589 322	18 612 530
Vergi Gelirleri	2 244 094	4 745 484	9 228 596	14 802 280
Vergi dışı normal gelir	159 991	404 679	1 221 530	1 883 461
Özel gelir ve fonlar	272 174	547 413	1 139 195	1 926 789
Katma Bütçe	26 034	52 520	116 924	196 952
GELİR GİDER FARKI	-1 237 871	-2 240 653	-3 894 959	-9 284 421
FAİZ DIŞI DENGE	259 973	37 265	2 478	1 569

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

Tablo 5: 1990-2000 Dönemi Konsolide Gelir ve Harcamalarının GSMH'ya oranı (%)

%	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
HARCAMALAR	16,92	20,53	20,08	24,29	23,08	21,78	26,31	27,19	29,15	35,89
Cari	8,93	10,38	11,28	11,08	9,49	8,20	8,56	9,46	9,67	11,70
-Personel	7,19	8,63	9,45	9,32	7,60	6,40	6,50	7,05	7,23	8,83
-Diğer Cari	1,74	1,75	1,83	1,77	1,89	1,80	2,06	2,40	2,43	2,87
Yatırım (*)	1,72	1,85	1,72	1,83	1,30	1,17	1,59	2,01	1,87	2,00
Transfer	6,27	8,31	7,09	11,38	12,30	12,41	16,15	15,72	17,61	22,18
-Faiz Ödemeleri	3,52	3,79	3,65	5,83	7,67	7,33	10,00	7,75	11,54	13,69
İç Faiz Ödemeleri	2,42	2,67	2,77	4,63	6,00	6,05	8,87	6,73	10,52	12,55
Dış Faiz Ödemeleri	1,10	1,12	0,88	1,20	1,67	1,28	1,12	1,02	1,02	1,14
-KİT'lere Transfer	0,32	1,92	0,74	1,29	0,54	0,58	0,34	0,42	0,30	0,53
-Vergi İadeleri	0,90	1,02	0,98	1,06	0,80	0,81	0,70	0,85	1,01	1,48
-Sosyal Güvenlik	0,31	0,25	0,36	0,69	1,01	1,38	2,24	2,59	2,62	3,51
-Diğer Transferler	1,23	1,32	1,36	2,50	2,27	2,31	2,88	4,12	2,15	2,96
GELİRLER	13,91	15,25	15,79	17,60	19,17	17,75	18,04	19,56	21,87	24,03
Genel Bütçe	13,74	15,10	15,66	17,43	19,03	17,59	17,87	19,38	21,65	23,78
-Vergi Gelirleri	11,43	12,40	12,83	13,23	15,12	13,80	14,98	16,14	17,24	18,91
-Vergi Dışı Normal Gel.	1,07	0,62	0,69	0,88	1,24	1,10	1,07	1,38	2,28	2,41
-Özel Gelir ve Fonlar	1,24	2,09	2,14	3,32	2,67	2,69	1,82	1,86	2,13	2,46

TÜRKİYE'DE KAMU AÇIKLARI: 1980-2012 DÖNEM ANALİZİ

Katma Bütçe	0,17	0,15	0,13	0,17	0,13	0,16	0,17	0,18	0,22	0,25
Bütçe Dengesi	-3,01	-5,28	-4,30	-6,69	-3,91	-4,02	-8,26	-7,62	-7,28	-11,86
Faiz Dışı Denge	0,55	-1,46	-0,64	-0,83	3,79	3,32	1,76	0,15	4,43	2,00
NAKİT AÇIĞI	-3,11	-5,27	-5,39	-6,30	-3,91	-3,74	-8,46	-7,55	-7,41	-11,83
BORÇ İDARESİ										
Dış Borçlanma (Net)	0,01	0,30	0,37	1,05	-1,73	-1,03	-0,90	-1,49	-1,76	0,76
İç Borçlanma (Net)	2,57	4,06	5,14	5,28	5,81	4,81	8,65	8,52	8,58	12,44
Diğer	0,53	0,90	-0,12	-0,03	-0,17	-0,03	0,71	0,52	0,59	-1,37

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

C) 2000-2012 Yılları Arasında Kamu Açıklarının Seyri

Türkiye'de 1999 yılının sonlarına doğru kamu finansman dengesinin önemli ölçüde bozulması, reel faizlerin yüksek seviyesini koruması, fiyat artışlarının tekrar hızlanma eğilimine girmesi ve ekonomik faaliyetlerin önemli ölçüde daralması şeklinde ortaya çıkan makroekonomik dengelerdeki sürdürülemez yapı kapsamlı bir programın uygulamaya konulmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede, 2000 yılı başında IMF stand-by desteğinde orta vadeli yeni bir makroekonomik program uygulamaya konulmuştur. Bu programın üç temel bileşeni vardır. Bunlardan ilki sıkı maliye politikası uygulamalarıyla bütçe ve bütçe dışındaki kamu kesiminde mali disiplinin sağlanması, KİT açıklarının azaltılması ve tarıma verilen destekleme fiyatlarının arttırılması amaçlanmıştır. İkincisi önceden belirlenmiş sürünen bir sabit kur (crawling peg) uygulanması ile döviz kurlarının belirlenmesidir. Bu uygulama ile Merkez Bankası döviz kurunu önceden açıklayarak beklenen enflasyon oranında yükselmesine izin verecek ve böylelikle geçmiş enflasyona göre çok yavaş artan döviz kuru nominal çapa olarak görev yaparak enflasyon beklentilerini düşürecektir. Diğer yandan programa göre, Merkez Bankası ancak döviz alımı ya da satımı yoluyla piyasaya likidite verebilecektir. Piyasaların Merkez Bankası'na döviz satması ya da Merkez Bankası'ndan döviz talep etmesi faizler yoluyla belirlenebilecektir. Başka bir deyişle, kur kontrol altında olacak, faizler serbest kalacaktır. Son olarak da yapısal reformlar yapılacak ve özelleştirme hızlandırılacaktır (Eğilmez ve Kumcu, 2002: 321-328).

Programın kamu maliyesi ile ilgili öncelikli hedefleri arasında ise kamu gelirlerini arttırmak amacıyla vergi gelirlerinin artırılması yoluyla faiz dışı fazlanın yükseltilmesi ve Hazine'nin iç borçlanma yükünün ve dolayısıyla da faizlerin düşürülmesi yer almaktadır. Söz konusu hedefi gerçekleştirebilmek için dış borçlanma iç borçlanmanın yerine ikame edilecek ve meydana gelecek finansman açığı artan vergi gelirlerinin yanı sıra dış borçlanma ile finanse edilecektir (Ümit, 2007: 125). Programın uygulamaya başlaması ile birlikte mali disiplinin sağlanmasına yönelik maliye politikası hedefleri sonuçlarının oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Bu dönemde kamu harcamalarının artış oranı %9.9' da kalırken, vergi gelirlerinin artış oranı %18.3'e yükselmiştir. 2000 yılında kamu açıklarının finansman yapısında da önemli bir değişim meydana gelmiştir. Kamu kesimi 1994-1998 yılları arasında net dış borç ödemesinde bulunmuş, 1999'da ise GSMH'nin %1 oranında net dış borç kullanmış ve bu oran 2000 yılında ise %2.5'a yükselmiştir (Ümit, 2007: 126).

Programın yapısal reformlara ağırlık verilmesi hedefine ise özelleştirmeye hız kazandırılması ile ulaşılmak istenmiştir. Ancak yapılan özelleştirme uygulamaları hedeflerin çok altında kalmış ve dolayısıyla da programda belirtilen 7.1 milyar dolarlık özelleştirme geliri hedefine ulaşamamıştır. Özelleştirme konusundaki hedeflere ulaşamaması, ödemeler dengesi kalemlerinden biri olan doğrudan yatırım girişlerinden de beklenen artışın sağlanamamasına neden olmuştur. Bu durum programa duyulan güveni azalmıştır. Uluslararası piyasalarda petrol fiyatlarının hızla artması, doların EURO karşısında değer kazanması ve siyasi belirsizlikler nedeniyle 2000 yılının Kasım ayına kadar fiyatlar artış eğilimine girmiştir (Şimşek, 2007: 55-57.) Finans piyasasındaki çalkantılar ve 5.2 milyar ABD dolarını geçtiği tahmin edilen yabancı sermaye çıkışı Merkez Bankası döviz rezervlerinde azalmaya neden olmuştur. Rezervlerin azalmasıyla birlikte faiz oranlarında ani bir artış gözlemlenmiştir. Faiz oranlarındaki bu artış, ellerinde önemli miktarda devlet tahvili bulunan ve bunları gecelik repo piyasasında finanse eden bankaları olumsuz etkilemiştir. Vade uyumsuzluğu problemleri yaşayan bazı bankalara duyulan güvensizlik, bankaların likidite ihtiyaçlarının aniden artmasıyla birleşince Kasım'ın ikinci yarısında kısa vadeli faiz oranlarında ani bir artış olmuştur. Kısa vadeli faiz oranlarındaki bu ani artıştan sonra hem devlet tahvillerinin hem de hisse senetlerinin fiyatları düşmüştür. Ekonomi Kasım 2000'den itibaren likidite krizine sürüklenmiştir (TCMB, 2002: 51).

2000 yılının Kasım ayında yaşanan likidite kriziyle birlikte programın öngördüğü gibi sıkı maliye politikasının sürdürülmesiyle mali piyasalardaki dalgalanmalar kısmen giderilmiş ve krize rağmen konsolide bütçede olumlu gelişmeler yaşanmıştır. 2000 yılında kamu gelirlerinin GSMH'ya oranı %26.63 kamu harcamalarının GSMH'ya oranı ise %37.19 seviyesinde gerçekleştiği tablo 1.5 ve tablo 1.6'da yer alan verilerden görülmektedir. Söz konusu yılda konsolide kamu açığının GSMH'ya %10.56 seviyesinde gerçekleşmesine rağmen konsolide bütçe GSMH'nın %5.71'i kadar faiz dışı fazla vermiştir. 2000 yılının Kasım ayında yaşanan likidite krizi sonrasında 19 Şubat 2001'de Başbakan ve Cumhurbaşkanı arasındaki tartışmanın etkisiyle ortaya çıkan siyasal kriz yeni bir ekonomik krize neden olmuş ve Cumhuriyet tarihinin en derin ekonomik krizi meydana gelmiştir. 2001 Şubat krizi ile birlikte GSMH 51 milyar dolar azalmış, ekonomi %8.5-9 oranında daralmış, %30'lara düşen enflasyon %70'i aşmıştır. Hazine'nin faiz ödemeleri %101 artmış, iç borç stoku 2000 yılında dört katına ulaşmış, iç borç ve dış borç yükü artmıştır (Ümit, 2007: 126). 2001 Şubat Krizi sonrasında "Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı" altında makro düzeyde ve IMF destekli yeni bir program hazırlanarak Mayıs 2001'de kamuoyuna duyurulmuştur. Daha önceki programların bir uzantısı niteliğinde olan bu programda, enflasyon öncelikli hedef olmaktan çıkmış, yerini mali istikrarın sağlanmasına bırakmıştır (Erdoğan, 2006: 130).

Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı'nın en önemli amaçlarından biri kamu maliyesindeki uyumun uzun vadeli sürdürülebilirliğini sağlamak ve kamu sektörü idaresinin etkinliğini arttırmaktır. Bu bağlamda kamu kesiminde mali disiplin korunmuştur. Programın en temel göstergelerinden olan faiz dışı fazla hedefinin tutturulması için hem harcama hem de gelir artırıcı yöntemler birlikte uygulanmıştır. Yeni kaynakların sosyal adaletin desteklenmesi ve borç stokunun azaltılması için kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsam çerçevesinde, vergi kaçakçılığını önlemek ve vergi yükünün eşit dağıtılmasını sağlamak amacıyla vergi numarası kullanımının yaygınlaştırılmasını öngören vergi düzenlemeleri getirilmiştir. Ayrıca bütçenin kapsamının genişletilmesi ve mali kontrolün arttırılmasına yönelik tedbirler alınmıştır. Bu doğrultuda bütçe içi ve bütçe dışı fonların ve döner sermayelerin çoğu kapatılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne (TBMM) yeni bir Kamu Finansmanı ve Borç Yönetimi Kanunu sunulmuştur. Bütün bunların hedeflenen enflasyon oranıyla uyumlu bir gelirler politikası ile eşanlı yürütülmesi karara

bağlanmıştır (TCMB, 2002, s. 53-54). Bu program çerçevesinde mali disiplini sağlamak amacıyla alınan tedbirlerin etkisiyle 2001 yılında konsolide bütçe gelirlerinin GSMH'ya oranı bir önceki yıla göre artmış ve %29.2 seviyesinde gerçekleşmiştir. Ancak faiz dışı konsolide bütçe harcamalarının GSMH'ya oranının %21'e düşmesine rağmen, iç ve dış borç faiz ödemelerindeki artışın etkisiyle bütçe açığının GSMH'ya oranı bir önceki yıla göre yükselerek %16.45 seviyesinde gerçekleşmiştir. 2002 yılında ise vergi idaresinin yeniden yapılandırılması ve vergi politikasının yeniden şekillendirilmesi amacıyla 2002-2004 yılları arasında vergi alanında yapılacak düzenlemeleri içeren vergi stratejisi hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. 2002 yılında mali hedeflere ulaşmak amacıyla, gelirleri arttırıcı önlemlerle birlikte, harcamaları azaltıcı önlemler de alınmıştır. Maaş artışları enflasyon hedefleriyle uyumlu bir şekilde belirlenmiş, bütçe kapsamındaki kamu kurum ve kuruluşlarında yeni personel istihdamı bir önceki yılda ayrılan personel sayısının %50'sini aşmayacak şekilde belirlenmiştir (Ümit, 2007: 133). Bu önlemlerin etkisiyle 2002 yılında bütçe açığının GSMH'ya oranı bir önceki yıla göre azalarak %14.66 seviyesinde gerçekleşmiştir.

2002-2005 yılları arasında uygulanan ekonomik programa bağlı olarak mali disiplin sürdürülmeye devam etmiştir. Nitekim 2005 yılında konsolide bütçe vergi gelirleri ve dolayısıyla da konsolide bütçe gelirlerinin GSMH içindeki oranı yükselerek sırasıyla %22 ve %27.7 seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer yandan cari, transfer ve yatırım harcamalarındaki artışın etkisiyle faiz dışı konsolide bütçe harcamalarının GSMH içindeki payı bir önceki yıla göre artmış ve %20.3 seviyesinde gerçekleşmiştir. İç borç faiz ödemelerine bakıldığında ise faiz oranlarındaki düşmenin devam etmesi ve borçlanma vadesinin uzaması nedeniyle iç borç faiz ödemelerinin GSMH içindeki payı bir önceki yıla göre düşerek %8.1 seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak bütçe açığının GSMH içindeki payı 2004 yılına göre düşmüş ve %2 seviyesinde gerçekleşmiştir. Faiz dışı fazla ise artarak %7.4 seviyesinde gerçekleşmiştir (TCMB, 2005: 33-35).

2006 yılında bütçe merkezi yönetim bütçesi kapsamında hazırlanmıştır. Dolayısıyla 2006 yılı ve izleyen yıllar için yapılan analizler merkezi yönetim bütçesi dikkate alınarak incelenmiştir. 2006 yılında maliye politikasının temel amaçları arasında bütçe açıklarının kalıcı bir şekilde azaltılması, sağlıklı bir bütçeye ulaşılması ile faiz dışı bütçe fazlası

verme politikasının sürdürülmesi yer almıştır. Bu çerçevede merkezi yönetim bütçe gelirlerinin GSMH' ya oranı %35.2 seviyesinde, vergi ve vergi dışı gelirlerin GSMH içindeki payları artarak sırasıyla %28.3 ve %7 seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer yandan, reel ücretlerdeki artış ve faiz oranlarının yüksek seyretmesi kamu harcamalarının GSMH içindeki payını %36 seviyesine yükseltmesine rağmen vergi ve vergi dışı gelirlerdeki artışın etkisiyle merkezi yönetim bütçe açığı bir önceki yıla göre düşerek %0.8 seviyesinde gerçekleşmiştir. Faiz dışı fazla ise 2005 yılına göre yükselerek %8.6 seviyesinde gerçekleşmiştir. 2007 yılında bütçe disiplinin sağlanmasına yönelik sürdürülen sıkı maliye politikası nedeniyle merkezi yönetim bütçe giderlerinin GSMH' ya oranı bir önceki yıla göre düşerek %24.2 oranında gerçekleşmiştir. Söz konusu yılda bütçe gelirleri bir önceki yıla göre %22.6'ya gerilemiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak bütçe açığının GSMH'ya oranı %1.6 olmasına rağmen faiz dışı fazla bir önceki yıla göre artarak %4.2 seviyesinde gerçekleşmiştir.

Türkiye'de 2008-2010 yılları arasında Orta Vadeli Mali Plan ve Orta Vadeli Program ile makroekonomik istikrarın ve büyüme performansının sürdürülmesi için mali disipline devam edilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, 2008-2010 döneminde mali kuralları belirleyen yasal düzenlemelerin yapılacağı, kamu borç stokunun milli gelire oranının azaltılacağı, bu hedefle uyumlu bir faiz dışı fazla seviyesinin tutturulacağı belirtilmiştir. 2008-2010 dönemi için vergi politikalarının temel amacı ise ekonomide kayıt dışılığın azaltılmasına ve daha basit, adil ve geniş tabanlı bir vergi sisteminin oluşturulmasına katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir (MB, 2008: 9-11). Diğer yandan, 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik kriz nedeniyle ekonomik faaliyette meydana gelen daralmanın kamu gelirlerini önemli ölçüde azaltması ve özellikle gelişmiş olan ülkelerde krizin ekonomi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik uygulanan geniş kapsamlı mali teşvik paketleri küresel boyutta kamu açığının ve borç stokunun artmasına neden olmuştur. Türkiye'nin de yer aldığı birçok gelişmekte olan ülkelerin ise uyguladıkları mali teşvik programlarının gelişmiş ülkelere göre nispeten daha küçük boyutlu olması, ekonomik faaliyetteki toparlamanın daha hızlı gerçekleşmesi ve küresel krize nispeten düşük bütçe açığı ile girmeleri kamu kesimi dengeleri açısından olumlu bir görünüm sunmuştur (TCMB, 2010: 40).

Küresel krizin etkisiyle 2008 yılında düşen bütçe giderlerinin GSMH'ya oranı 2009 yılında yükselerek %28.2 seviyesinde, bütçe

gelirlerinin GSMH içindeki payı ise %22.6 seviyesinde gerçekleşmiştir. 2008 yılında yaşanan küresel krizin Türkiye üzerindeki etkisinin 2009 yılında hissedilmesi ve uygulanan mali teşviklerin etkisiyle bütçe açığının GSMH içindeki payı bir önceki yıla göre yükselmiş ve %5.5 seviyesinde gerçekleşmiştir. Faiz dışı fazlanın GSMH'ya oranı ise %0 olarak gerçekleşmiştir.

Türkiye'de 2010-2012 dönemine ilişkin uygulanan Orta Vadeli Program, Orta Vadeli Mali Plan ve 2010 yılı Programında ise makroekonomik istikrarın güçlendirilmesi ve büyüme performansının sürdürülmesi için mali disipline devam edilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amacı gerçekleştirmek üzere, 2010-2012 döneminde mali kuralları belirleyen yasal düzenlemelerin yapılacağı, mali kural kapsamında orta ve uzun vadede kamu açıklarının milli gelire oranının sürdürülebilir bir borç yapısı ile uyumlu bir seviyede gerçekleştirileceği, kamu kesiminin kaynak kullanımındaki artan payının azaltılması için ekonomik krizin de etkisiyle yükselen kamu açıklarının makul seviyeye indirileceği belirtilmiştir. Söz konusu program ve plan çerçevesinde vergi politikalarının temel amacı ise kayıt dışılığın azaltılması, bireysel ve kurumsal tasarruf ve sermaye birikiminin teşvik edilmesi olarak belirlenmiştir (MB, 2010: 12-14).

Nitekim 2010 yılında ekonomik faaliyetteki toparlanmanın beklenenden daha hızlı gerçekleşmesi, 2010-2012 dönemlerine ilişkin uygulanan Orta Vadeli Mali Programın etkisi, faiz giderlerinin düşmesi ve iç talepteki canlanma kamu maliyesi dengelerini olumlu yönde etkilemiştir. İç talepte yaşanan canlanmanın dolaylı vergileri arttırması sonucunda vergi gelirlerinin GSMH içindeki oranı %19.2' ye yükselmiştir. Merkezi Yönetim Bütçe Giderlerinin GSMH içindeki payı ise bir önceki yıla göre %26.8' e düşmüştür. 2010 yılında 2009 yılına göre merkezi yönetim bütçe giderlerindeki düşüşün ve bütçe gelirlerindeki artışın etkisiyle merkezi yönetim bütçesi 40.08 milyon Türk Lirası açık verirken faiz dışı denge 8.2 milyon Türk Lirası fazla vermiştir.

2011 yılında ekonomik faaliyetlerin güçlü seyretmesi ve çeşitli kamu alacaklarına yönelik sağlanan ödeme kolaylığı bütçe gelirlerini olumlu etkilemiştir. İç talepteki canlanmanın ve ithalattaki artışın etkisi dolaylı vergilerin yükselmesine neden olmuş ve böylece vergi gelirleri bir önceki yıla göre artarak 253.76 milyon TL gerçekleşmiştir. Buna karşın, personel giderleri, mal ve hizmet alım giderleri ve sermaye giderlerinde ortaya çıkan artış merkezi yönetim bütçesi faiz dışı harcamalarını bir önceki yıla göre arttırmıştır (KB, 2014). Faiz dışı harcamaların artmasına

rağmen merkezi yönetim bütçe gelirlerindeki artış, bir önceki yıla göre merkezi yönetim bütçe açığını düşürmüştür ve bütçe 17.439 milyon TL açık vermiştir. Faiz dışı bütçe fazlası ise bir önceki yıla göre yükselerek 24.773 milyon TL olmuştur.

2012 yılında ekonomik faaliyetlerde meydana gelen ılımlı yavaşlamayla birlikte merkezi yönetim bütçesi vergi gelirleri bir önceki yıla göre sınırlı bir artış göstermesine rağmen, 22.09.2012 tarihli ve 28419 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren vergi ve harçlara yönelik düzenlemelerin etkisiyle, başlangıç bütçe vergi gelirleri tahminin üzerine çıkarak 277.677 milyon TL olmuştur. 2011 yılına göre personel giderlerinin ve cari transfer harcamalarının artması faiz dışı harcamalarının artmasına neden olmuştur (KB, 2014). Faiz dışı harcamalardaki ve faiz ödemelerindeki artışın etkisiyle 2012 yılında merkezi yönetim bütçesi giderleri bir önceki yıla göre artmış ve 350.948 milyon TL olarak gerçekleşmiştir. Vergi gelirlerindeki artışın bütçe giderlerini karşılayamaması nedeniyle 2012 yılında merkezi yönetim bütçesi 21.104 milyon TL açık vermiş, faiz dışı bütçe ise bir önceki yıla göre artmış ve 29.146 milyon TL fazla vermiştir.

Sonuç olarak, Grafik 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de özellikle 1980-2001 döneminde bütçe açıklarında sürekli artış yaşanmıştır. Türkiye'de 1989 yılından itibaren başlayan finansal serbestleşmenin ekonomiye yönelik kısa vadeli ve spekülasyon amaçlı sermaye girişlerini arttırması kamu açıklarının kısa vadeli borçlarla finanse edilmesine neden olmuştur ve dolayısıyla da kamunun borç yükü artmıştır. Bütçe açıklarını finanse etmeye yönelik iç ve dış borçlanmaya gidilmesi borçlanma vadelerinin kısalmasına ve faizlerin yükselmesine yol açmıştır. Böylelikle iç ve dış borçlanma faiz ödemelerinin bütçe üzerindeki payı artmıştır. Bu nedenle kriz dönemlerinde alınan istikrar tedbirlerinin temel amacını mali disiplinin sağlanmasına ve bütçe açıklarını kontrol altına alınmasına yönelik olmuştur. Bu çerçevede mali disiplinin sağlanmasına yönelik kamu harcamalarının azaltılması, kamu gelirlerinin arttırılması özellikle 2005 ve 2006 yıllarına başarılı olmuş ve bütçe açıkları kontrol altına alınmıştır. 2008 yılında yaşanan küresel krizin etkilerini hafifletmeye yönelik alınan mali teşvikler ise 2009 yılında bütçe açıklarını arttırmıştır. İzleyen yıllarda krizden çıkışla, iç talepteki canlanmayla ve Orta Vadeli Mali Programın uygulanması ile birlikte bütçe açıkları önceki yıllara göre azalmış ve faiz dışı bütçe fazlası artmıştır.

Tablo 6. 2000-2006 Dönemi Konsolide Bütçe ve Merkezi Yönetim Bütçe Dengesi (Cari Fiyatlarla, Bin TL)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
HARCAMALAR	46 970 348	80 579	115 682	140 455	152 170	158 579	175 138
Cari	13 589 693	20 448	31 108	38 514	44 737	48 883	61 446
-Personel	9 978 784	15 212	23 089	30 209	36 466	39 873	42 800
-Diğer Cari	3 610 909	5 236	8 019	8 304	8 270	8 960	48 446
Yatırım	2 767 380	4 150	6 892	7 180	7 608	9 174	14 571
Transfer	30 613 275	55 981	77 683	94 761	99 825	100 572	99 12
-Faiz Ödemeleri	20 439 862	41 062 226	51 870 659	58 609 163	56 578 001	45 679 532	45 945
İç Faiz Ödemeleri	18 791 862	37 494 301	46 807 038	52 718 886	50 321 048	39 269 565	38 641
Dış Faiz Ödemeleri	1 648 000	3 567 925	5 063 621	5 890 277	6 256 953	6 223 476	6 662
-KİT'lere Transfer	885 908	1 107 081	2 170 000	1 881 000	1 329 461	522 001	711
Vergi İadeleri	1.632.049	2.918.206	5.665.750	8.335.922	9.549.070	10.381.792	11.676.173
Sosyal Güvenlik	3.321.098	5.112.000	11.205.000	15.922.000	18.893.001	23.259.415	24.824.663
Diğer Transferler	4 334 358	5 777 505	7 308 206	10 013 224	10 105 313	2 857 298	19 377
GELİRLER	33 244 345	51 543	75 592	100 250	121 870	150 463	162 658
Genel Bütçe	32 938 813	50 890	74 604	98 559	120 089	148 238	166 620
-Vergi Gelirleri	26 503 698	39 736	59 632	84 316	101 039	119 251	137 474
-Vergi Dışı Normal Gel.	3 486 493	7 418	10 875	10 223	16 813	27 034	26 435
-Özel Gelir ve Fonlar	2 948 622	3 736	4 097	4 020	2 238	1 953	*
Katma Bütçe	305 532	652	989	1 692	1 781	2 225	-
GELİR GİDER FARKI	-13 726 002	-29 036	-40 090	-40 204	-30 300	-8 117	-12 479
FAİZ DIŞI DENGE	7 175	12 026	11 781	18 405	26 184	35 936	33 466

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

Hazine Müsteşarlığı, "Merkezi Yönetim Bütçesi Gelirleri ve Giderleri", 2006, <http://www.hazine.gov.tr>

Tablo 7. 2000-2006 Dönemi Konsolide Bütçe ve Merkezi Yönetim Bütçesi Gelir ve Harcamalarının GSMH'ya Oranı

%	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Gelirler	26.63	29.21	27.64	28.11	25.8	27.7	35.2
Vergi Gelirleri	21.10	22.52	21.81	23.64	21.0	22.0	28.3
Diğer Gelirler	5.52	6.69	5.84	4.47	4.8	5.7	7.0
Harcamalar	37.19	45.66	42.30	39.38	32.9	29.7	36.0
Faiz Hariç Harcama	21.1	21.0	23.3	22.95	19.7	20.3	26.6
Faiz Harcamaları	16.27	23.27	18.97	16.43	13.2	9.4	9.4
- İç Borç Faiz Ödemeleri	14.96	21.25	17.02	14.78	11.73	8.1	6.7
- Dış Borç Faiz Ödemeleri	1.3	2.02	1.84	1.65	1.46	1.3	1.2
Bütçe Dengesi	-10.56	-16.45	-14.66	-11.27	-7.1	-2.0	-0.8
Faiz Dışı Denge	5.71	6.81	4.31	5.16	6.1	7.4	8.6

Kaynak: KB, 2014 (Temel Ekonomik Göstergeler, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

T.C. Maliye Bakanlığı, "1999-2006 Konsolide Bütçe ve Merkezi Yönetim Bütçesi Gerçekleşmelerinin GSMH İçindeki Payı", <http://www.muhasibat.gov.tr/>

Tablo 8. 2007-2012 Dönemi Merkezi Yönetim Bütçe Dengesi (Cari Fiyatlarla Milyon TL)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇE GİDERLERİ	204.068	227.031	268.219	294.359	313.302	350.948
Faiz Hariç Bütçe Giderleri	155.315	176.369	215.018	246.060	271.090	300.698
I. Personel ve SGK Devlet Primi Giderleri	49.373	55.264	63.155	73.378	85.751	95.971
II. Mal ve Hizmet Alım Giderleri	22.258	24.412	29.799	29.185	32.448	28.859
Sağlık Giderleri	6.625	6.765	8.798	5.752	5.442	906
Diğer Mal ve Hizmet Alım Giderleri	15.633	17.646	21.001	23.433	27.006	27.953

III. Cari Transferler	63.292	70.360	91.976	101.857	110.075	130.220
IV.Sermaye Giderleri	13.003	18.516	20.072	26.010	30.697	27.914
V. Sermaye Transferleri	3.542	3.174	4.319	6.773	6.737	4.243
VI. Borç Verme	3.846	4.644	5.698	8.857	5.381	8.625
VII. Yedek Ödenekler		0	0	0	0	4.867
VIII. Faiz Giderleri	48.753	50.661	53.201	48.299	42.212	50.250
MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇE GELİRLERİ	190.360	209.598	215.458	254.277	295.862	329.845
I.Genel Bütçe Vergi Gelirleri	152.835	168.109	172.440	210.560	253.765	277.677
II. Diğer Gelirler	37.525	41.490	43.018	43.717	42.097	52.168
BÜTÇE DENGESİ	-13.708	-17.432	-52.761	-40.081	-17.439	-21.104
FAİZ DIŞI BÜTÇE DENGESİ (Maliye Tanımlı)	35.045	33.229	440	8.217	24.773	29.146

Kaynak: T.C. Maliye Bakanlığı, “2000-2013 Merkezi Yönetim Bütçesi Dengesi”, <http://www.bumko.gov.tr>.

Tablo 9. 2007-2012 Dönemi Merkezi Yönetim Bütçesi Gelir ve Giderlerinin GSMH'ya Oranları

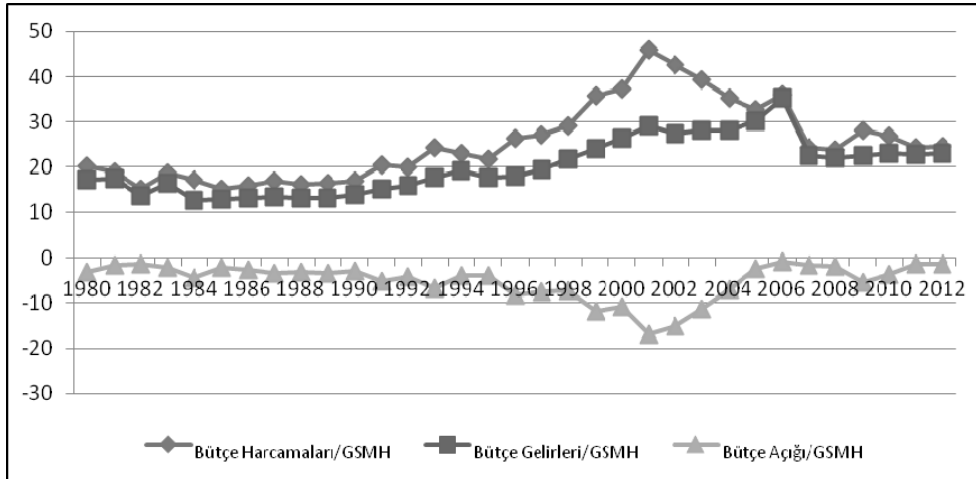
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇE GİDERLERİ	24,2	23,9	28,2	26,8	24,2	24,6
Faiz Hariç Bütçe Giderleri	18,4	18,6	22,6	22,4	20,9	21,1
I. Personel ve Sosyal Güvenlik Kurumları Devlet Primi Giderleri	5,9	5,8	6,6	6,7	6,6	6,7
II. Mal ve Hizmet Alım Giderleri	2,6	2,6	3,1	2,7	2,5	2,0
- Sağlık Giderleri	0,8	0,7	0,9	0,5	0,4	0,1
- Diğer Mal ve Hizmet Alım Giderleri	1,9	1,9	2,2	2,1	2,1	2,0
III. Cari Transferler	7,5	7,4	9,7	9,3	8,5	9,1
- KİT Görev Zararı	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
- Sosyal Güvenlik Kurumlarına Transferler	3,9	3,7	5,5	5,0	4,1	4,8
- Tarımsal Destekleme Ödemeleri	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5

TÜRKİYE'DE KAMU AÇIKLARI: 1980-2012 DÖNEM ANALİZİ

- Mahalli İdare ve Fon Payları	2,0	2,1	2,3	2,4	2,4	2,4
- Diğer Cari Transferler	0,8	0,8	1,2	1,2	1,3	1,2
IV. Sermaye Giderleri	1,5	1,9	2,1	2,4	2,4	2,0
V. Sermaye Transferleri	0,4	0,3	0,5	0,6	0,5	0,3
VI. Borç Verme	0,5	0,5	0,6	0,8	0,4	0,6
- KiT Sermaye	0,2	0,3	0,3	0,6	0,2	0,4
- Risk Hesabı	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
- Diğer	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2
VII. Yedek Ödenekler	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
VIII. Faiz Giderleri	5,8	5,3	5,6	4,4	3,3	3,5
MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇE GELİRLERİ	22,6	22,1	22,6	23,1	22,8	23,1
I.Genel Bütçe Vergi Gelirleri	18,1	17,7	18,1	19,2	19,6	19,5
II. Diğer Gelirler	4,5	4,4	4,5	4,0	3,3	3,7
BÜTÇE DENGESİ	-1,6	-1,8	-5,5	-3,6	-1,3	-1,5
FAİZ DIŞI BÜTÇE DENGESİ (Maliye Tanımlı)	4,2	3,5	0,0	0,7	1,9	2,0

Kaynak: T.C. Maliye Bakanlığı, “2000-2013 Merkezi Yönetim Bütçesi Dengesi”, <http://www.bumko.gov.tr>

Grafik 1. Konsolide ve Merkezi Yönetim Bütçe Gelir Ve Harcamalarının GSMH İçindeki Payları (1980-2012)



SONUÇ

Türkiye’de kamu açıkları özellikle 1980’li yıllardan itibaren hızlı artış gösteren ekonomik ve mali bir gösterge niteliğindedir. 2008 yılında yaşanan küresel krizin etkilerini hafifletmeye yönelik olarak alınan mali teşvikler 2009 yılında bütçe açıklarını artırmışsa da, izleyen yıllarda iç talepteki canlanma ve Orta Vadeli Mali Programın desteğiyle bütçe açıkları azalma eğiliminde olmuştur. Türkiye’de kamu açıklarının azaltılabilmesi için kamu harcama artışını yavaşlatmak, kamu gelirlerini arttıran faktörleri ise hızlandırmak gerekmektedir. Bu çerçevede, kamuda büyük ölçekte yaşanan savurganlık ve yolsuzluklar giderilmeli, izlenen popülist politikalarından vazgeçilmeli, köyden kente göçün hızı yavaşlatılmalı, kamudaki gizli işsizlik ve ücret dengesizlikleri yok edilmelidir. Ayrıca, bilhassa kayıtdışı ekonomi önlenmeli ve halkın eğitim düzeyi yükseltilerek vasıflı işgücü yaratılabilmesinin önü açılmalıdır.

Kamu gelirleri içerisinde en büyük pay vergi gelirlerine aittir. Bu çerçevede, vergi kaçırma gibi gelir azaltıcı faaliyetlerin meydana gelmemesi için vergi denetimi sıkılaştırmalı, özellikle büyük şirketlerin kazançları ve vergi yükümlülükleri sıkı bir şekilde kontrol edilmelidir.

Çalışanların gelirleri üzerinden alınan vergiler optimal olmalı yani devlet çalışanını cezalandırıcı biçimde vergilemeye tabi tutmamalı, çalışan bireyler ağır vergi baskısı altında bırakılmamalıdır. Vergi gelirlerini artırmak için vergi oranlarını arttırmaktan ziyade vergi tabanı yaygınlaştırma yoluna gidilmelidir. Vergi oranlarındaki yükselmenin tüketimi kısma, yatırımları erteleme, üretimden kaçınma ve vergi kaçırma gibi sorunlar doğurabileceği göz ardı edilmemelidir.

Kamu sektörünün bileşenlerinden olan merkezi yönetim, mahalli idare, parafiskal kuruluşlar, kamu girişimleri ve fonların bütçeleri sık sık denetlenmeli, söz konusu kuruluşların bütçelerinde oluşan açıklar kamu açığına dahil edildiğinden, oluşabilecek açıkların en asgari düzeyde gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

Türkiye’de gerçekleştirilen kamu harcamaları, toplumun belirli bir bölümünün değil, halkın geniş kesimlerinin faydalanabileceği türden olmalıdır. Bu bağlamda kamu harcama kalemleri arasında yer alan cari harcamalar ve transfer harcamaları azaltılmalı ancak yatırım harcamaları; kalkınmayı sağlayabilmesi bağlamında, arttırılmalıdır. Gerçekleştirilecek yatırımların istihdam olanaklarını arttırıcı, mili gelir seviyesini yükseltici etkisi gözden kaçırılmamalıdır. Kamu yatırım harcamalarının özel sektör

yatırım harcamalarının da önünü açabileceği unutulmamalıdır. Kamu harcamalarının hızlı artışının altında başvuru borçlanmanın sonucu olarak oluşan bir faiz yükü bulunmaktadır. Türkiye'nin finansman açığını kapatmada, başvurusu zorunlu yollardan biri olan borçlanma gerçekleştirilirken çok dikkatli davranılmalı, gerçekleştirilen borçlanmanın uzun vadeli ve düşük faiz oranlı olması hususunda azami hassasiyet gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

AKDOĞAN, A. (2002). *Kamu Maliyesi*, Gazi Kitabevi, Sekizinci Baskı, Ankara,

ASLAN, A. (2006). *Kamu Açıklarının Finansmanı: Enflasyon ve Büyüme Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

DEMİR, O. (2001). Türkiye'de Kamu Açıkları ve Artış Sebepleri, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt:16, Sayı:2, 2001, s.11-30.

DURAN, M. (1993). Kamu Finansman Açıklarının Optimal Finansmanı, *10. Türkiye Maliye Sempozyumu Tebliği*, 14-18 Mayıs, Antalya,1993.

EĞELİ, H. (2002). Mali Açıkların Ölçümüne Yönelik Bazı Gözlemler ve Bu Konuda Geliştirilmiş Alternatif Açık Ölçüleri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, 2002, s.29-40.

EJDER, H. L. (2002); Kamu Açıkları ile Enflasyon Arasındaki İlişkinin Analizi ve Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4. Cilt, 3. Sayı.

ERDOĞMUŞ, A. (2006). *Türkiye'de Kamu Açıkları ve Borçlanmanın Sürdürülebilirliği Sorunu: 1990-2005 Dönem Analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Teorisi Bilim Dalı, Ankara.

EĞİLMEZ, M. ve KUMCU E. (2002). *Ekonomi Politikası Teori ve Türkiye Uygulaması*. 3. Baskı, Om Yayınevi, İstanbul.

KEPENEK, Y. ve YENTÜRK N. (2005). *Türkiye Ekonomisi*. Onsekizinci basım. İstanbul, Remzi Kitabevi.

SÖNMEZ, S. (1993). Bütçe Açıklarının Finansmanı ve Enflasyon, *9. Türkiye Maliye Sempozyumu Tebliği*, 6-8 Mayıs, Mersin.

SÖZER, M. (2001). *Türkiye'de Kamu Açıklarının Finansmanı ve Ekonomik Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Ankara.

ŞEN, H. ve SAĞBAŞ, İ. (2004). *Bütçe Açıkları Teori ve Türkiye Uygulaması*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

ŞİMŞEK, H. A. (2007). Türkiye’de 2000 Sonrasında Uygulanan İstikrar Programlarının Kamu Maliyesine Etkileri, *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, Cilt:44, Sayı:512, İstanbul.

ÜMİT, A. Ö. (2007). *Türkiye’de Bütçe Açığı ile Cari İşlemler Arasındaki İlişkilerin Zaman Serisi Analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Bilim Dalı, Eskişehir.

ÜNSAL, H. (2006). *Kamu Açıkları ile Ödemeler Bilançosu Açıkları Arasındaki Etkileşim*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TCMB (2002). *Küreselleşmenin Türkiye Ekonomisine Etkileri*, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası, Ankara.

VARDAR, E. (2007). *Türkiye’de İç Borçlanmanın Gelişimi*, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Piyasalar Genel Müdürlüğü, Ankara.

YILDIRIM, E. ve YILDIRIM R. (2001). 1980 Sonrası Uygulanan Maliye Politikaları ve Türkiye Ekonomisi Üzerindeki Etkileri, *XVI. Türkiye Maliye Sempozyumu*, Antalya.

WEB KAYNAKÇA

KB, 2014. <http://www.kalkinma.gov.tr>

MB, 2008; “2008 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Gerçekleşmeleri ve Beklentiler Raporu”. T.C. Maliye Bakanlığı Temmuz 2008.(Çevrimiçi) www.bumko.gov.tr.

MB, 2010; “2010 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Gerçekleşmeleri ve Beklentiler Raporu”. T.C. Maliye Bakanlığı Ekim 2010.(Çevrimiçi) www.bumko.gov.tr.

TCMB, 1997; T.C. Merkez Bankası. “Yıllık Rapor 1997”, (Çevrimiçi) <http://www.tcmb.gov.tr/>

TCMB, 2010; T.C. Merkez Bankası. “Yıllık Rapor 2010”, (Çevrimiçi) <http://www.tcmb.gov.tr/>

TCMB, 2005; T.C. Merkez Bankası “2005 Yılı Programı”, (Çevrimiçi) <http://www.tcmb.gov.tr/>

ÇOCUKLARIN DÜNYASINA YAŞLILARI DAHİL ETMEK: “OKUL TEMELLİ KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ”*

Filiz YILDIRIM**

ÖZET

Demografik yaşlanma sürecinden geçen pek çok ülkede, yaşam süresinin geçmişe oranla çarpıcı bir biçimde uzaması ile birlikte yaşlılık olgusu daha görünür bir biçimde tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca yaşlıların ihtiyaçlarına bağlı olarak yalnızlık, yoksulluk, engellilik, kronik hastalıklar, bakım gibi yaşlılığa özgü sorunlar sıklıkla gündeme gelmeye başlamıştır. Ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda ekonomik, sosyal ve kültürel değişmelerin ailenin birliği ve dolaylı olarak da kuşaklararası ilişkiler açısından kırılmalara neden olduğu, özellikle yaşlanmanın sorun odaklı algılandığı belirtilmektedir. Hatta günlük yaşam ve kendine bakım aktivitelerinin yaşlılar tarafından bağımsız bir biçimde gerçekleştirilememesi gibi pek çok faktöre bağlı olarak yaşlılara olumsuz tutum geliştirildiği ifade edilmektedir. Kuşaklararası çatışmaya da neden olduğu belirtilen bu soruna ilişkin çözüm önerileri ise yetersiz kalmaktadır. Günümüz politikalarının yaşlılık olgusuna ilişkin yaklaşımı her topluma göre farklı olmakla birlikte hepsinde ortak ve önemli olduğu anlaşılan konu “kuşaklararası dayanışma”dır. Dünyada kuşaklararası dayanışmayı güçlendirmeye yönelik daha etkili çözüm önerileri hayata geçirilmiş durumdadır. Bunlar arasında özellikle çocukların/gençlerin ve yaşlıların biraraya gelmelerini sağlayan “Okul temelli dayanışma modelleri” yer almaktadır. Bu çalışmada çocukların yaşlı kuşak ile nasıl biraraya gelebilecekleri, karşılıklı paylaşımları ve bu paylaşımlardan kazanabilecekleri bilgi ve beceriler dünyada uygulanan bazı kanıt temelli uygulamalar üzerinden tartışılmaktadır. Bu örnek modellerin kültürümüze ve eğitim sistemimize uyarlanmasının, ülkemizde yaşlı ve genç kuşağa yönelik “olumlu algı” oluşturulmasına ve dolayısıyla “kuşaklararası ilişkilerin güçlendirilmesi”ne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, kuşaklararası dayanışma, model, okul, yaşlı.

* Bu çalışma, 28-30 Kasım 2014 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 1. Eğitim Kongresi’nde sözlü olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

INCLUDING THE ELDERLY IN THE WORLD OF CHILDREN: "SCHOOL BASED INTERGENERATIONAL SOLIDARITY MODELS"

ABSTRACT

With the life span extension, in many countries undergoing demographic aging stage, being old has started to be discussed more saliently. Moreover, in relation with the needs of the elderly, many aging related problems such as loneliness, poorness, disability, cronical diseases and care have gained currency more frequently. In some studies conducted in our country, it was shown that economic, social and cultural changes lead to some ruptures in the family unity and consequently, in intergenerational relationships and also that being aged is perceived as problem-focused. It was also mentioned that due to many factors such as the lack of ability to carry out activities of daily living and self care independently, some negative attitudes develop towards old people in the society. Solution proposals to this problem, which is also considered to result in intergenerational conflicts, remain ineffective. Although contemporary political approaches towards elderliness differ from each other depending on societies, the common and the most important point recognized among them is "intergenerational solidarity". In international level, more effective solution proposals to consolidate intergenerational solidarity have been implemented. Among those take place "school based solidarity models", which prescribe especially children/young people's and elderly people's coming together. In this study, how children can come together with old people, their sharing and the knowledge and skills they can obtain from this sharing are discussed in connection with some evidence-based practices conducted in other countries. It can be claimed that implementation of such sample models after being adapted to our culture and education system can make contribution to the formation of a "positive perception" towards old and young generations and consequently, to the "strengthening of intergenerational relationships".

Keywords: Child, intergenerational solidarity, model, school, elderly

GİRİŞ

Demografik yaşlanma sürecinden geçen pek çok ülkede yaşam süresinin geçmişe oranla çarpıcı bir biçimde uzaması ile birlikte yaşlılık olgusu daha görünür bir biçimde tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca yaşlıların ihtiyaçlarına bağlı olarak yalnızlık, yoksulluk, engellilik, kronik hastalıklar, bakım gibi yaşlılığa özgü sorunlar sıklıkla gündeme gelmeye

başlamıştır. Günümüz politikaları ise yaşlılık olgusuna ilişkin bütünlükçü bir yaklaşım göstermemektedir. Çünkü her toplum kendi demografik, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarına bağlı olarak yaşlılık dönemine ilişkin sorunlarla başa çıkabilmek için farklı politikalar üretmeye başlamıştır. Ancak hepsinde ortak ve önemli olduğu anlaşılan konu "kuşaklararası dayanışma"dır. Bu politikalarda genellikle aile, yaşlı ihtiyaçlarına cevap olarak sunulmakta ve kuşaklararası dayanışma, ülkemizde de olduğu gibi, daha çok aile üzerinden değerlendirilmektedir (Kalaycıoğlu, 2012: 51-52).

Bengtson ve Roberts (1991) ailede kuşaklararası ilişkileri 6 boyuta bağlı olarak incelemektedir. Bu boyutlardan biri olan *ilişkisel (associational) dayanışma*; yüz yüze, telefonla ve diğer (e-posta, msn gibi teknolojik araçlar vb.) yollarla kuşaklararası iletişimin biçimini ve sıklığını ifade etmektedir. *Duygusal (affectual) dayanışma*; çocuklar ve aileleri arasındaki ilişki kalitesinin ölçüsü olarak duygusal yakınlık kadar çatışmayı da açıklamaktadır. *Görüş birliğine/rızaya dayalı (consensual) dayanışma*; değer ve inançlardaki anlaşma oranını/düzeyini ortaya koymaktadır. *Normatif (normative) dayanışma* kuşaklararasıdaki ilişkilerde anneye, babaya ve çocuğa ait sorumlulukların dikkate alınarak karşılıklı bağlılığın ölçülmesini sağlamaktadır. *İşlevsel (functional) dayanışma* ebeveynler ve çocukları arasındaki maddi ya da manevi desteği ifade etmektedir. *Yapısal (structural) dayanışma* ise aile etkileşimindeki önemli fırsat yapılarını açıklamaktadır. Tipik ölçüleri ise coğrafik uzaklık ve ikamet edilen yerin yakınlığıdır; ancak akrabalara, ebeveynlere, çocuklara ve kardeşlere ulaşabilmenin yanı sıra yaş, cinsiyet, medeni durum, sağlık durumu ve çalışma durumu gibi pek çok faktör de yapısal dayanışma için önemlidir. Bu boyutların hepsinin ise yapısal olarak birbirleri ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Bengtson ve Roberts, 1991: 857).

Bengtson ve Roberts (1991:857)'in dayanışma modeli aile yaşamının ahenkli ve pozitif yönlerini ortaya koyarken, aile ilişkilerinde çelişkili ve zıt hislerin ihmal edilmesine de neden olabilmektedir. Çünkü örneğin kadının artan eğitimi ve işgücüne katılımı ile birlikte evde yaşlı bakımını üstlenecek birinin olmaması, bakım maliyetlerinin artması, değişen iş çevresi nedeni ile ailenin farklı bir yere taşınması ve konutların küçük tasarlanması gibi nedenlere bağlı olarak yaşlının aile içinde bakılması çelişki doğurabilmektedir (Kalaycıoğlu, 2012: 559). Bu nedenle aile içinde sadece dayanışmanın değil, çelişkili yaratan ve zıt hislere neden olan faktörlerin de açıklanması önemlidir.

Diğer yandan günümüzde en yaşlı ve en genç kuşak arasındaki yaş farkının açılması ile birlikte kuşaklararası ilişkilerin sadece aileye değil topluma yansıyan etkileri de daha yoğun bir biçimde tartışılmaktadır. Bu çalışmada, ulusal literatürden hareketle öncelikle aileye ve dolayısıyla topluma yansıyan etkileri göz önünde bulundurularak kuşaklararası ilişkiler tartışılmaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ülkemizde kuşaklararası ilişkiler konusunda değerlendirme yapabilmek için ailenin yaşadığı değişimlere değinmek gerekmektedir. Özellikle yaşam biçiminde, evlenme, doğurganlık ve eğitim durumunda ortaya çıkan değişiklikler ülkemizde aile yapısı için önemli etkenler olarak sıralanabilir. Nitekim Türkiye’de çekirdek aile yapısı ve geçmişe oranla evli olmayanların sayısı artmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2014). Kadınlar doğurganlıklarını ileri yaşlara ertelemeye başlamıştır. Özellikle kentte yaşayan kadınlar evliliklerini geciktirme, doğumlarını erteleme ya da doğurganlığına son verme eğilimine girmeye başlamışlardır. Ayrıca doğurganlıktaki düşüşün, kadınların eğitim düzeyiyle de paralel olduğu ortaya çıkmıştır (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2009). Türkiye’de kadınlar arasında kariyer hedefleri artmıştır (doktora, post doktora) ve eğitim yılları da uzamıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2012). Eğitimli kadınların oranının artmasına paralel olarak çalışma yaşamındaki kadınların oranı da artmıştır. Bu eğilimler Türkiye’de önceleri ailenin özellikle de kadının sorumluluk alanı kapsamında olduğu kabul edilen “ailedeki (yaşlı) bireylerin bakımı”nın kurum bakımına ya da evde bakım hizmetlerinin sorumluluk alanına dahil edilmeye başlanabileceğini akıllara getirebilir. Buna ek olarak aile bireylerinin yaşlıya bakmasının mümkün olmadığı durumlarda yaşlı bireylerin aynı bina, aynı sokak ya da aynı mahalle içinde ikamet etmeleri sağlanarak yaşlıların bakımının gerçekleştirilmeye çalışıldığı da vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yaşlı ebeveynlerle olan mekansal yakınlığın, evde bakımın yerine tercih edilebileceği eğilimi de tartışılmaktadır (Kalaycıoğlu, 2012: 52). Zira Aykan ve Wolf (2000)’un yaptığı araştırma da Türkiye’de çocukların, anne babalarına yakın yerlerde oturarak onlarla ilgilenmeye devam ettiklerini göstermektedir (Aykan ve Wolf, 2000: 418).

Diğer yandan ailenin sosyo-ekonomik durumunun yetersiz olması durumunda ise aile üyelerinden biri tarafından yaşlı bakımının evde gerçekleştirilmesi kaçınılmaz olabilmektedir. Tufan (2008)’in Antalya’da bakıma muhtaç yaşlıların bakımını üstlenen aile üyeleri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonuçları bu açıdan önemli kanıtlar ortaya koymaktadır. Nitekim bu araştırma kapsamındaki yaşlıların sosyo-ekonomik statüsünün düşük olduğu, genellikle yetişkin kız çocuklarının ve gelinlerin evde yaşlıların bakımını üstlendikleri belirlenmiştir. Erkeklerin

ise yaşlıların bakımına katıldıkları, bakımın genellikle bir kişi üzerinden yürütüldüğü saptanmıştır (Tufan, 2008: 14-15). Ülkemizde yapılan başka bir çalışmada (Baran, 2005: 98) ise Tufan (2008)'ın araştırmasında olduğu gibi yaşlılara bakmakla yükümlü kişilerin genellikle kadınlar (gelin ya da kız çocuk) olduğu belirlenmiştir.

Kuşaklararası ilişkilerde önemli faktörlerden biri de yaşlılıkta fiziksel ve zihinsel kayıplar, günlük yaşam ve kendine bakım aktivitelerinin yaşlılar tarafından bağımsız bir biçimde gerçekleştirilememesidir. Çünkü bu faktörler kuşaklararasıdaki ilişkilerin azalmasında, yaşlıların toplum içinde yük olarak algılanmalarında ve yaşlılara olumsuz algı ve tutum geliştirilmesinde etkili olabilmektedir (Gökçe-Kutsal, 2007: 2). Ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda (Göçer ve Ceyhan, 2012: 183; Güven, Uçakan-Muz ve Efe-Ertürk, 2012: 102; Özdemir, 2009: 58; Soyuer vd., 2010: 24; Ünalın, Soyuer ve Elmalı, 2012: 117; Vefikuluçay, 2008: 97; Yılmaz ve Özkan, 2010: 51) oranı az da olsa olumsuz tutumlar dikkat çekmektedir. Özellikle son yıllarda yürütülen bazı araştırmalar ise yaşlılara yönelik olumsuz tutumları (European Commission, 2012: 29, 36;), görüşleri (Adıbelli, Türkoğlu ve Kılıç, 2013: 2) ve tanımlamaları (Kulakçı, 2010: 20) açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca Aktif Yaşlanma Raporu, Türkiye'deki yaşlıların artan oranından endişe duyulduğunu ve yaşlılara yönelik önyargıların olduğunu göstermektedir (European Commission, 2012: 29,36). Yaşlılar açısından ortaya çıkan bu endişe, olumsuz tutum, görüş ve tanımlamalar "*Türkiye'de kuşaklararası ilişkiler ya da dayanışma uygulamaları azalıyor mu?*" sorusunu akıllara getir(ebil)mektedir. Zira yaşlılar üzerinde yapılan bir araştırmada da yaşlıların, aile içindeki kuşaklararası ilişkilerinde sorun yaşadıkları belirtilmekte ve yaşlı sayısının artmasına paralel olarak kuşaklararası ilişkilerin çözülmeye başlayacağına dikkat çekilmektedir (Tokgöz, 2011: 54).

Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar (Güven, Uçakan-Muz ve Efe-Ertürk, 2012: 102 ; Göçer ve Ceyhan, 2012: 183; Özdemir, 2009: 58; Soyuer vd., 2010: 24; Vefikuluçay, 2008: 97) ise yaşlılara yönelik olumlu tutumun kültürümüz ile bağlantılı olduğunu ve yaşlılara saygının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Zira yapılan bir çalışmada ise yaşlıya olumlu anlam atfetmenin karşılığı olarak Türkiye'de yaşlanmanın bilgelik ile ilişkisine, tarih ve edebiyat alanındaki yaşlı ve bilge kişilerden örneklere yer verilmiştir (Cangöz, 2008: 146-147). Bu çalışmalara bağlı olarak ülkemizde yaşlılara değer verildiği çıkarımına varmak mümkün olsa da son yıllarda yaşlılara yönelik olumsuz tutumlar ve aile içi ilişkilerdeki kırılmalar da dikkate alındığında "*Türkiye'de kuşaklararası dayanışma*"ya ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada kuşaklararası dayanışmayı güçlendirmek için "*Okul temelli dayanışma modelleri*"ne

dikkat çekilmektedir. Böylece gençlerin/çocukların okul ortamında yaşlı kuşak ile nasıl biraraya gelebilecekleri, karşılıklı paylaşımları ve bu paylaşımlardan kazanabilecekleri bilgi ve beceriler, dünyada uygulanan bazı kanıt temelli iyi uygulama örnekleri üzerinden tartışılmaktadır. Ayrıca bu örnek uygulamaların bireysel ve toplumsal düzeyde yansımaları ile ülkemizde uygulanan modeller de göz önünde bulundurularak Türkiye için önemli çıkarımlara yer verilmektedir. Son olarak kuşaklararası ilişkilerin güçlendirilmesi ve bu modellerin kültürümüz ve eğitim sistemimizle uyumlu hale getirilerek uygulanması için önerilerde bulunmaktadır.

KUŞAKLARARASI İLİŞKİLERDEKİ KIRILMALARA KARŞI “OKUL TEMELLİ KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ”

Kuşaklararasıdaki ilişkiler; yaş grupları arasındaki farklı bilişsel ve fiziksel işlevsellikten etkilenebilmektedir. Bu etkiye bağlı olarak fiziksel mekan tercihi ve bu mekanlarda yürütülen aktiviteler farklılaşabilmektedir. Ayrıca yaşam dönemi boyunca ortaya çıkan psikolojik değişimler genç ve yaşlı kuşak davranışlarının değişmesi ile sonuçlanabilmekte ve bu durum her bir kuşağın dünyaya bakış açısını, rollerini ve iletişimini etkileyebilmektedir (Lloyd, 2008: 9).

Diğer yandan her bir kuşağın deneyim ve sosyalizasyonundaki farklılaşmalar toplumsal yapıdaki; ekonomi, sağlık, bilim ve teknoloji alanındaki değişimlere göre açıklanmaktadır (Hatton-Yeo, 1999: 1). Zira günümüzde özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, artan eğitim fırsatları ile birlikte gençlere yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Ancak özellikle üniversite yaşamının ardından yüksek lisans ve doktora eğitimi ile akademik kariyer hedefleri gençlerin toplumsal yaşama daha geç dahil olmalarına neden olabilmektedir. Yaşamın ilerleyen yıllarında aile bireylerinin evden ayrılması (iş, eğitim ya da evlilik gibi nedenlerle) ya da yaşamını yitirmesi gibi nedenlerle değişen çevre ve yeni koşullar karşısında yaşlı kuşağın ise yaşam öncelikleri ve dolayısıyla yaşamdan beklentileri de farklı olmaktadır (Çopur, Erkal ve Şafak, 2007: 2). Bu anlamda her bir kuşağın birbirleri ile kurdukları iletişim sıklığı ve biçimi de farklılıklar göstermektedir.

Kuşaklararası ilişkiler yukarıda sıralanan pek çok faktöre bağlı olarak önceleri mikro düzeyde (aile içinde) incelenirken bugün makro düzeyde (toplum ve dünya açısından) de ele alınmaktadır. Çünkü yaşam süresinin uzaması ile birlikte özellikle yaşlıya bakım sorumluluğunun ve bakım hizmetlerinin ekonomik ve toplumsal açıdan artan önemi kuşaklararası ilişkilerin topluma ve dünyaya malolan etkilerinin tartışılmasını da gerekli hale getirmiştir. Hatta aynı anda birarada yaşayan

kuşakların çoğalmasına bağlı olarak 2012 yılı, kuşaklararası aktif yaşlanma ve dayanışma yılı olarak kabul edilmiştir (The Council of the European Union, 2012: 1-11). Bu anlamda kuşaklararası ilişkileri güçlendirmeye olan ihtiyaç vurgulanarak dünyada yaşlılara yönelik olumlu algı oluşturmayı ve olumlu tutum geliştirmeyi sağlamak üzere yapılan çalışmaların ve girişimlerin sayısı da artmıştır. Bu girişimler arasındaki yaşlıları ve çocukları/genç kuşağı biraraya getirmeye çalışan "Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri" bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu modeller genç ve yaşlı kuşak arasında (sürekli) kaynak transferini ve öğrenmeyi sağlayan sosyal araçlardır. Bu modeller aracılığı ile belirli bir hedef kitleye yarar sağlamak üzere genç ve yaşlı kuşak arasında etkileşim sağlanmaya çalışılmaktadır (Kaplan, 2001: 4). Bunun için her iki kuşak arasında işbirliğini, etkileşimi ve dayanışmayı artırmaya yönelik aktiviteler yürütülmektedir (<http://www.stthomasu.ca/research/youth/manual/program.htm>). Bu aktiviteler genç ve yaşlı kuşak arasında bilginin, becerinin ve deneyimin paylaşılmasında etkili olmaktadır (BC Care Providers Assosication, 2009: 2).

Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri; amaç, hizmet yeri, insan kaynağı gibi pek çok açıdan çeşitlilik göstermektedir. Hedef kitle ve hizmet götür(ül)en insan kaynağı belirli bir amaca göre seçilerek gönüllü katılım sağlanmaktadır. Bu modeller Kaplan (2001: 3) tarafından (i) *eğitim müfredatındaki alanlarla bağlantılarına* (ii) *hizmet sağlama yönelimine* ve (iii) *belirli bir zamanda yürütülmesine* göre üç kategoride sınıflandırılmaktadır.

✓ ***Eğitim müfredatındaki alanlarla bağlantılarına göre okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri:*** Bu model kapsamında yaşlıların eğitime yönelik alan deneyiminden yararlanılmaktadır. Bu amaçla yaşlılar; okullarda öğretmen, kütüphane ya da kafeterya görevlisi, idari personel yardımcısı, kariyer danışmanı, matematik ya da ya da herhangi bir derse ilişkin gönüllü kurs veren, dinleyici, öğretmen, ders asistanı gibi daha pek çok rolü gerçekleştirerek çocukların yaşamına dahil olmaktadır. Bu modellerde sıklıkla spor, sanat, müzik, yabancı dil dersleri ve uyuşturucuyu önleme ve buna yönelik eğitim programları için yaşlılar tercih edilmektedir. Bununla birlikte yazı yazmayı öğretme gibi akademik amaçlar konusunda da yaşlılar öğrencilere yardımcı olabilmektedirler. Ayrıca pilot olarak seçilen bir okulun müfredatına ilişkin herhangi bir proje konusunda destek olmaları ya da belirli becerilerin (tarih ve performans sanatlarını, anadili ya da başka bir dili öğretmek, teknolojik beceri geliştirmek, çevre eğitimi vermek vb.) geliştirilmesinde

yaşlılar görev alabilmektedirler. Bazı aktivitelerin (örneğin yaşlılarla çocukların birlikte öğle yemeği yemeleri gibi) ise akademik müfredatla ilişkisi yoktur; ancak bu aktiviteler okulun atmosferine ve işleyişine katkıda bulunmak üzere gerçekleştirilebilmektedir (Kaplan, 2001: 6).

✓ **Hizmet sağlama yönelimine göre okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri:** Bu kapsamdaki modellerin temel odak noktası “hizmet sağlayıcıları” ve “hizmet alıcıları”dır. Çocukların (hizmet alıcı) kişisel gelişimine (psiko-sosyal, kariyer gelişimi vb.) ve eğitim sürecine önemli katkı sağlamak üzere toplumsal sorunlara karşı duyarlı, bu sorunların çözümüne yardımcı olmak üzere istekli ya da kendisini bu anlamda sorumlu hisseden sağlıklı ve aktif yaşlılar (hizmet sağlayıcı) bu modeller kapsamında görev almaktadırlar. Bu modellerde yaşlılar özellikle çocuklara rol modeli olmakta ve danışmanlık yapmaktadırlar. Bu modellerin uygulanmasında sadece yaşlıların, çocuklara hizmet etmesi söz konusu değildir. Aynı zamanda çocuklar (hizmet sağlayıcı) da sahip oldukları enerji, coşku ve destekleri ile yaşlıların (hizmet alıcı) yaşamlarına dahil olabilmektedirler. Bunun yanı sıra hem yaşlıların hem de çocukların belirli bir amaç için hizmet sağlayıcı konumunda birlikte çalışmalarını da söz konusu olabilmektedir (Kaplan, 2001: 9). Böylece gençlerin ve yaşlıların birlikte katılımı ile çevreyi koruma ve topluma hizmet gibi pek çok aktivite bu modeller kapsamında gerçekleştirilebilmektedir (Jarrott vd. 2007: 1-2).

✓ **Belirli bir zamanda yürütülen okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri:** Bu kapsamda gerçekleştirilen kuşaklararası aktiviteler sadece bir kez, mevsimsel, yıllık ve ara sıra düzenlenebilmekte ya da herhangi bir aktivitenin gereği olarak belirli bir sıklıkta ya da düzenli olarak yürütülebilmektedir. Bu modelde çocukların ve yaşlıların başka bir yaş grubu hakkında bilgi sahibi olmalarını; okul alanı dışında başka bir yaş grubunu görmelerini ve başka bir yaş grubu ile tanışmalarını sağlayan aktiviteler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca toplumsal olayları anma ya da kutlamalar gibi özel günler için yıllık ya da periyodik aktivitelere (toplu olarak) katılım sağlanabilmekte, belirli bir zaman diliminde proje amaçlı gösteriler düzenlenebilmektedir. Bunun yanı sıra okul müfredatına yerleştirilerek öğrencilerin sürekli bir biçimde belirli organizasyonlara katılımı sağlanabilmektedir. Bunun dışında örneğin bir okul, herhangi bir yaşlı merkezine ev sahipliği yaparak merkez üyesi olan yaşlı ya da genç kuşağın sürekli olarak karşılıklı paylaşımında bulunmalarını, birbirlerine destek olmalarını ve birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlamak üzere her iki kuşağı biraraya getirebilmektedir (Kaplan 2001: 14).

BAZI KANIT TEMELLİ İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN “KUŞAKLARARASI YANSIMALARI”

Kaplan (2001) tarafından sınıflandırılan okul temelli kuşaklararası dayanışma modellerinin her biri hem bireysel (çocuk, genç ve yaşlılar) hem de toplumsal düzeyde önemli kazanımları da beraberinde getirebilmektedir. Bu kazanımlar, uluslararası literatürdeki bazı kanıt temelli iyi uygulama örnekleri üzerinden aşağıda açıklanmaktadır.

Bireysel Düzeyde Yansımalar: “Çocuklar” ve “Yaşlılar”

Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri aracılığı ile çocukların/gençlerin yaşamında olumlu değişimler sağlanabilmektedir. Bu değişimler kimi zaman çocukların, bazen yaşlıların bazen de her iki kuşağın yaşamında görülebilmektedir. Özellikle risk altındaki öğrencilerin okula devamsızlık ya da okuldan kaçma oranlarının azaltılması, çocuklar için pozitif öğrenme ortamının oluşturulması, grup üyesi olarak ders çalışma gibi çocukların akademik beceri ve performansı üzerinde bu modellerin olumlu katkıları sağladığı belirtilmektedir. Örneğin Newman, Morris ve Streetman (2012) tarafından Amerika’da yapılan çalışma ile ilkökulda kuşaklararası bir model planlanmıştır. Bu modelde bir ilköğretim okuluna devam eden 8-9 yaş aralığındaki 60 çocuğun, 60 yaş üzerindeki 12 yaşlı birey ve 4 gönüllü öğretmen ile biraraya gelmesi sağlanmıştır. Gönüllü yaşlı bireyler sınıf içinde öğretmenlerin çocuklar için gerçekleştirdikleri aktivitelere yardımcı olmuşlardır. Okul sonrasında da gönüllü yaşlılar, çocuklara destek olmuşlardır. Gönüllü öğretmenlerin dördü, okul içinde ve dışında yaşlı bireylerin çocuklar ile olan etkileşimlerini gözlemlemişler ve kayıt altına almışlardır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin iyileşerek öz yönetim becerilerinin ve sınıf içi çalışmaya olan ilgilerinin de arttığı belirlenmiştir (Newman, Morris ve Streetman, 2012: 129).

Kolombiya Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü tarafından 1986-2007 tarihleri arasında uygulanmış olan kuşaklararası modelde ise ortaokul öğrencilerine sınıf ortamında akademik sorunlarla ve yaşamlarındaki diğer çıkmazlarla başa çıkabilmeleri için emekli öğretim üyeleri gönüllü olarak görev almışlardır. Bu model ile büyükşehirdeki devlet okullarında hızla artan öğrenci sayısına bağlı olarak ortaya çıkan sorunların daha destekleyici bir çevre oluşturularak çözülmesi hedeflenmiştir. Uygulanan bu model ile özellikle çocukların okuldan kaçma oranlarının büyük ölçüde azaldığı belirlenmiştir (New York City Department for The Aging, 2010: 54).

Amerika’da uygulanan “Öğrencilerle ve Olgun Yetişkinlerle Birlikte Okuma (SMART)” adlı modelde öğrencilerin okuma düzeyini geliştirmek üzere gönüllü yaşlılar hafta içi yüz yüze mentörlük (daha tecrübeli bir grup olarak aktif yaşlıların, çocuklara ihtiyaç duydukları konularda yardımcı olmaları) yapmışlardır. Okul temelli kuşaklararası bu model aracılığı ile çocukların öncelikle kendilerine olan güvenlerinin artmasına paralel olarak derse ilgilerinde ve motivasyonlarında da artış görülmüştür. Ayrıca çocukların sorumlu davranışlar sergilemelerinin bu model ile desteklendiği belirlenmiştir. Bu modele katılan çocukların %90’ının okuma skorlarında önemli artış olduğu da saptanmıştır (Jewish Council of Younkeys-Westchester Community Partners, 2014: 1).

Okul temelli bazı kuşaklararası modellerin ise çocukların yanı sıra yaşlı bireylerin yaşamına da önemli katkılar sağladığı bulunmuştur. Örneğin Manhattan yakınlarında yürütülen bir modelde okullarla yapılan işbirliği sayesinde lise öğrencileri, görme engelli yaşlıları (60 yaş üzerindeki) evlerinde ziyaret etmişlerdir. Bu model sayesinde görme engelli yaşlıların yalnızlık duygularının azaltılmasına ve toplumsal kaynaklardan yararlanmalarına katkı sağlanmıştır. Bu modele katılan öğrencilerin ise görme engelli yaşlıların ihtiyaçları konusunda farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. New York Yaşlanma Bölümü’nün finansal desteği ile yürütülen bu modelde yaklaşık 15 lise ile işbirliği yapılmıştır. Bu okullarda öğrencilerin, ders kapsamında bu hizmetlere katılımları sağlanmıştır. Aynı zamanda bu model toplum hizmetlerine katılmak isteyen ve görme engelli yaşlılara hizmet vermeye ilgi duyan performansı yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik dönem içinde ya da okulun tatil olduğu yaz aylarında biraraya gelmelerini mümkün hale getirmiştir. Bu öğrenciler “Hizmet asistanı” ünvanı ile bu modelde görev almışlardır. Engelli yaşlılarla biraraya gelmeden önce uzman eğitimciler tarafından bu öğrencilere altı aylık zorunlu eğitim verilmiştir. Bu eğitim kapsamında kişisel gelişimi ve sosyal becerileri geliştirmek üzere aktif öğrenme teknikleri ve hasta-hekim ilişkisine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Aynı zamanda görme engellilik ve yaşlı olma konusundaki kalıpyargılara da bu eğitim kapsamında yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin ev içindeki ve dışındaki müracaatçılarla çalışmalarını sağlayacak uygulama becerileri kazanmaları mümkün hale getirilmiştir. Bu modelde özellikle kültürel gerontoloji alanındaki eğitimcilerin görev almaları sağlanmıştır. Böylece gençlerin farklı kültürden (siyah ya da beyaz ırktan) gelen bireylerin yaşamlarına dahil olmaları da sağlanmıştır. Bu modelin uygulanması ile öğrencilerin kişilerarası becerilerinin geliştiği ve sorumluluk duygularının arttığı, yaşlılara ve özellikle görme engelli yaşlılara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri bulunmuştur. Engelli yaşlıların ise öğrencilerin kendilerine

verdikleri hizmetten memnun kaldıkları ve her yaştan katılımcının bu hizmetlere katılımlarının sağlanması yönünde geri bildirimde buldukları belirlenmiştir (New York City Department for The Aging, 2010: 43-50).

New York Yaşlanma Bölümü'nün işbirliği ile yürütülen başka bir modelde ise yaşlılara verilen hizmetler konusunda lise öğrencilerine bu alanda kariyer öncesi çalışma ve gözlem yapma olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler seçilirken özellikle okuldan kaçma oranlarının yüksek olduğu okullar tercih edilmiştir. Böylece okuldan kaçma riskine karşı bir meslek alanına ilişkin öğrencilere farkındalık kazandırmak istenmiştir. Okulda görevli olan öğretmenlerin ve personelin de bu modele katılımı sağlanmıştır. Model kapsamında öğrencilerin, New York'taki bazı yaşlı merkezi, yaşlı bakımevi gibi kurumları haftada 15-20 saat arasında ziyaret etmeleri ve bu alanlardaki çalışanlara yardım etmeleri sağlanmıştır. Diğer yandan yaşlıların da bu bakım alanlarında kendilerini ziyaret eden öğrencilerle iletişim kurmaları, onlarla deneyimlerini paylaşmaları mümkün hale getirilmiştir. Bu anlamda modelin, yaşlıların ve öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerine hizmet etmelerini ve aralarında etkileşim oluşmasını sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sayede ailesinde yaşlılarla etkileşim olanağı bulamayan öğrencilerin yaşlıların ilgisinden, sevgisinden, deneyimlerinden ve bilgisinden yararlanmaları mümkün olmuştur. Yaşlıların ve öğrencilerin birbirlerine karşı önyargılarının ve korkularının giderilmesinde de bu modelin olumlu etki oluşturduğu saptanmıştır (New York City Department for The Aging, 2010: 25-26).

Amerika'da yaklaşık yirmiden fazla eyaletin kamu ilkokullarında uygulanmaya devam eden "Deneyim Birliği" adlı model de kanıt temelli iyi uygulama örneklerinden biridir. Halen uygulanan bu model aracılığı ile okul ortamında çocuklara ders anlatmaları, çocukların belirli bir konuyu tartışmaları ve çatışma yaşadıkları konularda çözüm yolu geliştirmeleri için yaşlılar, çocuklar ile biraraya gelmektedirler. Aynı zamanda bu model kapsamında hizmetleri karşısında yaşlılara, belirli bir ücret verilmektedir (Parisi vd. 2009: 4). Bu model sayesinde çocukların, akademik becerilerinin geliştiği ve performanslarının arttığı; yaşlılara olumlu tutum geliştirdikleri; duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan olumlu gelişimsel özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Yaşlıların ise bu model sayesinde bilgilerini, becerilerini ve deneyimlerini kullanarak bilişsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik fonksiyonlarını geliştirme imkanı buldukları belirlenmiştir. Önceleri yaşlıların sağlığını geliştirmek amacı ile planlanan bu modelin hem yaşlıların sağlığını iyileştirdiği hem de yaşama daha aktif katılarak yaşlıların bilge kişilik özelliklerini çocuklara aktarma fırsatı buldukları saptanmıştır (Frick vd., 2004: 106-107).

Toplumsal Düzeyde Yansımalar: “Okul ve Toplum”

Kuşaklararası modellerin topluma yönelik sağladığı yararlar çoğu zaman kanıt olarak görünür olmayabilmektedir. Örneğin lise öğrencileri bu modeller kapsamında yaşlıları evlerinde ziyaret edebilirler, onlara günlük ya da yardımcı yaşam aktiviteleri konusunda destek olabilirler. Böylece yaşlı bireylerle çocukların sosyal etkileşimde bulunmaları sağlanabilir. Bu etki bireysel düzeyde daha görünür olabilir; ancak çocukların gerçekleştirdikleri bu aktivitenin yaşlıların yaşamına sağladığı katkı, makro düzeyde olumlu sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Zira bu aktivitelerin uzun süreli bakım kuruluşları ile işbirliği yapılarak yürütülmesi, yaşlıların sağlık merkezlerine ya da hastanelere gitmek yerine evde sağlık bakımı hizmetlerini almalarını da sağlayabilir. Böylece bağımsız bir biçimde yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlanan yaşlı bireylerin, ihtiyacı olan diğer bireyleri bu modele katılmaya teşvik ederek genç ve yaşlı kuşağın bu modellere daha fazla katılmaları, işbirliği yapmaları ve böylece aralarındaki etkileşimin artması sağlanabilir. Bu örnek üzerinden düşünüldüğünde çocuklar aracılığıyla yaşlı bireylere götürülen hizmetin toplumsal açıdan olumlu etkileri olduğu da söylenebilir (Kaplan, 2001: 25).

Okul temelli kuşaklararası modellerin kuşakların birbirlerine yönelik tutumlarını olumlu etkileyerek işbirliğini artırdığı ve özellikle okul ortamında aktif vatandaşlığı desteklediği belirtilmektedir. Örneğin Ellis ve Granville (1999: 181) tarafından yaşlı ve genç kuşağı okul ortamında biraraya getiren kuşaklararası modelin yürütülmesi sonucunda her iki kuşak arasındaki etkileşimin arttığı bulunmuştur. Bu modelde mentörlük yapan yaşlıların, okul ortamında çocuklara daha fazla yardımcı oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu modelin sürdürülebilir hale getirilerek uygulanmasının kuşaklararası algıyı olumlu yönde değiştirmek, işbirliğini artırmak ve okullarda aktif vatandaşlığı desteklemek açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Ellis ve Granville, 1999: 181).

Belirli bir program dahilinde düzenli aralıklarla uygulanan okul temelli kuşaklararası modellerin okul ve toplum arasındaki bağları güçlendirme potansiyeli taşıdığı da belirtilmektedir. Örneğin İrlanda’da 1998 yılında uygulanmaya başlanan “Sligo Sanat ve Sağlık Programı”, çevrelerinde olup bitenlerden haberdar olmaları ve birbirlerinin yaşamlarını keşfetmeleri için yaşlı bireyleri, yaşlı profesyonel sanatçıları ve çocukları görsel sanatlar, drama, fotoğraf ve film gibi daha pek çok aktivite yoluyla düzenli olarak biraraya getirmektedir. Bu model kapsamındaki sanat aktiviteleri halen belirli bir program çerçevesinde düzenli olarak

yürütülmeye devam etmekte olup okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri arasında örnek gösterilebilecek başarılı uygulamalardan biridir. Bu model, katılımcıların sanat aktiviteleri için profesyonel artistlerle işbirliği yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bunun için belirli bir okul seçilerek 10-15 yaş aralığındaki çocuklar ile çocukların bulunduğu okullara evi yakın olan yaşlıların ve profesyonel artistlerin biraraya gelmeleri sağlanmaktadır. Böylece sağlığın temel belirleyicilerinin iyi ilişkiler kurmak olduğu vurgulanmakta, yaratıcı sanat aktiviteleri ile sağlığın ve refahın geliştirilebileceği mesajı verilmektedir. Ayrıca çeşitli sanat formları içinde yaşlıların ve çocukların, profesyonel artistlerle çalışma olanağı bularak kendilerini bu anlamda geliştirme fırsatı yakaladıkları da belirtilmektedir. Hem çocukların hem de yaşlıların içinde buldukları topluma ait olma duygusu geliştirmelerinde, sanat aktiviteleri aracılığı ile okul ve toplum arasındaki bağların güçlendirilmesinde bu modelin etkili olduğu da ifade edilmektedir (Moloney, 2007: 4, 17, 19).

Toplumun üyeleri olarak çocuklar ve yaşlılar belirli bir yere ilişkin sorunları keşfetmek ya da o soruna çözüm yolu geliştirmek üzere biraraya geldiklerinde sorunlara farkındalık kazanarak yaşam kalitesinin artırılmasına da katkıda bulunmuş olmaktadır. Örneğin, Florida'daki bir devlet okulunun işbirliği ile suçu azaltmak için yaşlı ve genç kuşağın biraraya gelmesi sağlanmaktadır. Bu modelde yaşlılar ve gençler şiddet vakalarında durumu gerekli yere bildirmek üzere okul ile işbirliği yaparak şiddetin ve dolayısıyla suçun önlenmesine katkıda bulunmuşlardır (Hawkins ve Mcguire, 1999: 20-21).

Okul temelli kuşaklararası modellerin aynı zamanda kültür, tarih ve deneyimler yoluyla çağdaş eğitimci rollerinin benimsenmesinde ve çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılmasında etkili olduğu açıklanmaktadır. Örneğin İrlanda'da yürütülen başka bir çalışmada (Surlis, 2012: 28-29) ise "Yaşayan Sahneler" adlı okul temelli kuşaklararası öğrenme modeli uygulanmıştır. İrlanda'nın batısındaki 6 lisede okul müfredatının bir parçası olarak haftada 2.5 saat uygulanan bu modelde çocukların ve emekli yaşlıların müzik, sanat, drama ve yazma gibi aktivitelere birlikte katılmaları sağlanmıştır. Böylece her iki kuşağın karşılıklı görüşlerini paylaşarak birbirlerinin ihtiyaçlarını öğrenmelerini sağlayan bir ortam oluşturulmuştur. Ayrıca bu model kapsamındaki öğrenciler ve yaşlılar sayesinde okulların diğer okullara göre sosyal ağlarının genişlediği ve bu okulların "toplumsal öğrenme merkezleri" olarak görülmeye başladığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra bu modellerde görev alan öğretmenlerin didaktik ve tek taraflı aktarıcı profilin dışına çıkarak öğrencilere rehberlik

ettikleri; öğrencileri daha fazla dinledikleri; onların öğrenmelerini kolaylaştırdıkları; kültür, tarih ve deneyimlerini karşılıklı olarak paylaşma ortamı sağladıkları belirlenmiştir. Böylece okullarda “çağdaş eğitimci profiline uygun rolleri”in benimsenmesi gerektiğine dikkat çekilmesinde de bu modellerin etkili olduğu kanıtlanmıştır (Surlis, 2012: 40).

OKUL TEMELLİ KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ AÇISINDAN “TÜRKİYE”

Türkiye’de kuşaklararası dayanışma olmakla birlikte Kalaycıoğlu (2012)’nin da belirttiği gibi demografik, ekonomik, mekansal faktörler, nesil farkı ve bireylerin anlam dünyalarındaki değişimler gibi nedenlerle kuşaklararası ilişkilerde kırılmalar kendini göstermektedir. Bu anlamda dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kuşaklararası ilişkileri güçlendirmeye yönelik girişimlere ihtiyaç vardır. İhtiyaç duyulan bu girişimlerden biri de kuşaklararası modellerdir.

Özellikle 2012 yılının aktif yaşlanma ve dayanışma yılı olarak ilan edilmesinin ardından ülkemizde genç ve yaşlı kuşağı biraraya getiren kuşaklararası aktiviteler artmıştır. Çocukların sosyalleşmesinde, risklerden korunmalarında, gelişimlerinin desteklenmesinde ve çalışma yaşamına hazırlanmalarında en önemli kurumlardan biri olarak “okullara” bu aktivitelerin yürütülmesinde çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak ülkemizde okullarla işbirliği yapılarak yürütülen kuşaklararası modeller sınırlıdır. Örneğin “Aktif Yaşam İçin Nesillerarası Etkileşim Modeli” (AYNA) projesiyle ülkemizde yaşlıların ve gençlerin biraraya gelmeleri ve böylece sosyal yaşama katılmaları desteklenmektedir. Bu model kapsamında Keçiören, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan gönüllü gençlerin ve yaşlıların gezi ve doğa yürüyüşü yapmaları, konserlere gitmeleri ve alışverişe çıkmaları gibi çeşitli aktiviteler ile etkileşimde bulunmaları sağlanmaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Sistem ve Jenerasyon Derneği’nin işbirliği ile yürütülen bu model, kuşak farkının azaltılarak yaşlıların toplumda aktif rol almalarını ve gençlerin de sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır ([http://www.gamzegenc.com /flash/system-generation.swf](http://www.gamzegenc.com/flash/system-generation.swf)).

Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından desteklenen diğer bir model de “Toplum Kalkınmasında Gönül Elçileri Projesi”dir. Bu model “gönüllülük” kavramına yönelik farkındalık geliştirmek, gönüllü çalışmanın yaygınlaşmasını sağlamak, toplumsal kalkınmaya katkı

sağlayacak insan kaynağı ihtiyacını güçlendirmek üzere 2012 yılından beri yürütülmektedir

(<https://www.gonulelcileri.gov.tr/index.php?sf=gonulelcileri&k=47>). Bu model aracılığı ile her yaşta gönüllü katılımcıların; ihtiyacı olan kadınlara, çocuklara, engellilere, gazilere, şehit ailelerine ve diğer (Kent yoksulları, madde bağımlıları vb.) dezavantajlı gruplara hizmet etmeleri sağlanmaktadır. Bu model kapsamında örneğin yaşlılar için *eğitim ve danışmanlık* (sanatsal aktiviteleri yürütme vb.), *sosyal hizmetler ve yardımlar* (haftalık alışveriş yapmak, tamirat yapmak vb.), *tanıtım, savunuculuk ve lobicilik çalışmaları* (çocukta yaşlıya eğitim programıyla çocukların çevrelerindeki yaşlılara yardım etmelerini sağlayacak projeler yürütmek, kuşaklararası uyum için toplantı ve anma günleri vb. düzenleme ile yerel basın yoluyla yaşlılara destek programları yürütmek vb.) ile *yatılı ya da ayakta hizmet veren kurum ve kuruluşlardan yararlanan bireylere yönelik hizmetler* gerçekleştirilmektedir. Bu model kapsamında öğretmen, öğrenci velileri ve okul çalışanlarının katılımının sağlanması için okullarla işbirliği de yapılmaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013: 24-27).

Ülkemizde bazı belediyeler de genç ve yaşlı kuşağın biraraya gelmelerini sağlayacak aktiviteler düzenlemektedirler. Örneğin bir belediye, farklı bölgelerdeki yaşlıların, gönüllü üniversite öğrencileri tarafından ziyaret edilmesini sağlamıştır. Ziyaret öncesinde uzmanlar; yaşlı ile empati, yaşlılığın toplumsal boyutu, yaşlılarla iletişim gibi daha pek çok konuda gençlere bir günlük eğitim vermişlerdir (<http://www.izmir.bel.tr/Projeler/2/101/ara/tr>).

Başka bir belediye ise gençlerin, yaşlılarla bir kahvaltı sofrasında biraraya gelmelerini sağlamıştır. Bu aktivitede gençler tarihi bir mekanda yaşlılarla biraraya gelerek büyüklerinin çaylarını doldurmuşlardır ve yaşlıların kahvaltı etmelerine yardımcı olmuşlardır (<http://www.cankiri.bel.tr/haberler970/cankiri-belediyesi-nesiller-arasi-bulusmaya-ev-sahipligi-yapti.php>).

Yapılan diğer bir çalışma ise Yeditepe Üniversite'sinin işbirliğinde bir proje olarak gerçekleştirilmiştir. Proje, öğrencilerin üniversite çevresinde yaşayan ilkökul öğrencilerini ve bakımevindeki yaşlı bireyleri tanımalarını ve onlara destek vermelerini sağlamak amacı ile yürütülmüştür. Son akademik dönemde bitirme projesi olarak yürütülen bu projede; üniversiteli gençler, ilkökul öğrencilerini üniversiteye getirerek onların derslerine yardımcı olmuşlardır. Huzurevindeki yaşlıları da ziyaret eden bu gençler yaşlılarla dertleşmişlerdir, her birinin anılarını ve resimlerini

paylaşmışlardır, çay kahve içerek tavla oynamışlardır ve müzik dinleyerek yaşlılarla birlikte şarkı söylemişlerdir.

(<http://www.haberistanbul.org/avrupadan-yeditepeli-ogrencilere-odul.html>).

Yukarıdaki uygulamalar Türkiye’de dayanışma ruhu içinde, herhangi bir maddi karşılık beklemezsiniz gönüllü gençlerin ve yaşlıların sahip oldukları deneyimlerini, becerilerini ve kaynaklarını karşılıklı olarak paylaşmaları açısından kuşaklararası buluşmanın ve dayanışmanın iyi örnekleridir. Ancak Kaplan’ın (2001:12) da belirttiği gibi bir kez ya da ara sıra yürütülen kuşaklararası aktiviteler, belirli bir sıklıkta ya da düzenli olarak yürütülen diğer kuşaklararası aktivitelerden farklı özellikler taşır. Her ikisi de ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak kuşaklararası bir atmosferde planlanır. Ancak bir kerelik ya da ara sıra düzenlenen aktiviteler kuşaklararası ilişkilerin daha az adımda gerçekleştirilmesini sağlar. Böyle bir süreç ise aktivitelere katılan her iki kuşağın birbirlerini daha iyi tanımalarına, birbirlerine güvenmeleri için daha fazla etkileşim fırsatlarının oluşmasına ve daha güçlü kuşaklararası ilişkilerin gelişmesine engel olur. Dolayısıyla amaca yönelik olarak bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması da yetersiz düzeyde kalır (Kaplan, 2001:12). Bu saptamalar da göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de genç ve yaşlı kuşağı biraraya getiren kuşaklararası iyi örneklerin olduğu; ancak daha fazla ve uzun sürede gerçekleştirilen modellere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Çünkü varolan modeller genç ve yaşlı kuşağın, genellikle, sadece bir kez ya da kısa süreli olarak tanışmalarını ve sohbet etmelerini olanaklı hale getirmektedir. Oysa bu tür aktiviteler sürekli hale getirilmediği sürece Kaplan (2012: 12)’in da belirttiği gibi hem yaşlı hem de genç kuşak için etkileşimin düzeyi yeterli olamamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kuşaklararası ilişkilerde kırılmaların yaşandığı ülkemizde kuşaklararası etkileşimi artırmaya yönelik daha fazla girişime ihtiyaç vardır. Bu anlamda hem kültürümüzün hem de eğitim sistemimizin desteklediği değerlerin ve sorumlulukların erken yıllardan itibaren kuşaklararası etkileşim ortamında öğrenilmesi açısından “okullar” a önemli sorumluluklar düşmektedir. Zira okul temelli kuşaklararası dayanışmaya yönelik aktiviteler risk altındaki öğrenciler de dahil olmak üzere pek çok çocuğun yaşamında olumlu değişme (okula devamsızlık ya da okuldan kaçma oranlarının azaltılması, çocuklar için pozitif öğrenme ortamının

oluşturulması, grup üyesi olarak ders çalışmayı öğrenme gibi) sağlamaktadır.

Diğer yandan emeklilikten sonra yaşlıların; sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak günlük yaşamlarını aktif bir biçimde sürdürmeleri çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Aktif çalışma yaşamının sona ermesinden sonra özellikle maaşın azalması, ek gelirin olmaması, sosyal desteğin azalması gibi daha pek çok nedenle yaşlılar sosyal yaşamdan uzaklaşabilmektedirler. Hatta çocukların eğitim, evlilik ve iş amacı ile evden ayrılmaları, eşin ölümü gibi pek çok nedenle bazı yaşlılar evlerinde tek başlarına ölmektedirler. Oysa okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri ile yaşlıların bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak işlevlerini geliştirme imkanı bulmaları, sağlıklarını iyileştirmeleri; arkadaş edinmeleri; sosyal ve toplumsal yaşama daha aktif katılmaları; bilgi, beceri ve deneyimlerini genç kuşaklara aktarmaları desteklenebilir. Hem çocukların/gençlerin hem de yaşlıların yaşamlarına sağlanan bu katkıların okula ve topluma yansımaları (kuşaklararası algıyı olumlu yönde değiştirme, işbirliğini artırma, bağları güçlendirme, aktif vatandaşlığı destekleme, sosyal problemlere yönelik farkındalığı artırma ve çağdaş eğitimci profiline uygun rollerin benimsenmesini sağlama gibi) da olumlu olmaktadır. Ancak bu noktada özellikle belirtilmelidir ki okul temelli kuşaklararası modeller bir program dahilinde sistemli ve uzun süreli yürütülürse, yaşlı ve genç kuşak arasında sağlanan etkileşimin düzeyi ve olumlu etkisi de o doğrultuda artar. Bu bağlamda kuşaklararası modellerin sürdürülebilir olması önemlidir. Sürdürülebilirliğin sağlanması ise bu modeller için gönüllü katılımının desteklenmesi ile mümkün olabilir. Bu noktadan hareketle özellikle ülkemizde genç ve yaşlı kuşağı biraraya getiren modellerin okullarla işbirliği yapılarak yürütülmesinin, daha fazla genç ve yaşlı kuşağın sürekli olarak biraraya gelmesine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür. Ayrıca bu modellere gönüllü katılımın sağlanması için okullarda sosyal sorumluluk projelerinin ve toplumsal hizmetleri öğrenme çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir. Bu tür aktiviteler özellikle ders müfredatına konulursa yaşlılara yönelik hizmetlere ilgi duyan gençlerin biraraya gelmeleri de mümkün hale getirilebilir. Ayrıca çocukların/gençlerin yaşlılık alanına yönelik farkındalık kazanarak bilgi sahibi olmaları da bu sayede sağlanabilir.

Diğer yandan okul temelli kuşaklararası modellerin planlanması ve sürdürülebilirliği sadece okulların ve devletin sorumluluk alanı kapsamında düşünülmemelidir. Özellikle bu tür modellere sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel yönetimler başta olmak üzere tüm

paydaşların katkı sağlaması gerekmektedir. Zira bu modellerde sürdürülebilirlik aynı zamanda bütçe olanakları ile de ilişkilidir. Bu anlamda her paydaşın hem maddi hem de insan kaynağı olarak bu modellere destek sağlaması önemlidir. Bunun yanı sıra “sosyal sorumluluk” mesajı verilerek okul temelli kuşaklararası dayanışma modellerinin medyada daha fazla yer alması ve böylece bu modellere daha fazla katılımın sağlanması mümkün hale getirilmelidir.

Ayrıca dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan modellerle sevgiye, ilgiye ve korunmaya ihtiyacı olan; öğrenmeye ve pek çok riske açık bir grup olarak okul çağındaki çocukların yaşlılarla biraraya gelmelerine olanak sağlayan aktiviteler yürütülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de farklı dezavantajlı koşullardaki çocukların (düşük sosyo-ekonomik düzey, okuldan kaçma oranı yüksek vb.) ve yaşlıların (bakım alanlarındaki yaşlılar, kendi evlerinde yaşamını sürdüren engelli yaşlılar vb.) okullarla işbirliği yapılarak biraraya gelmeleri sağlanabilir. Böylece bir anlamda önemli insan kaynağı olarak her iki kuşağın potansiyellerinden yararlanılması da olanaklı hale getirilebilir.

Sonuç olarak dünyada pek çok ülkede uygulanan okul temelli kuşaklararası modellerin kültürümüze ve eğitim sistemimize uyarlanmasının ve bu modellere katılımın artırılmasının ülkemizde genç ve yaşlı kuşağa yönelik “olumlu algı” oluşturulmasına ve dolayısıyla “kuşaklararası ilişkilerin güçlendirilmesi”ne katkı sağlayacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

ADIBELLİ, D., TÜRKOĞLU, N. ve KILIÇ, D. (2013). “Öğrenci Hemşirelerin Yaşlılığa İlişkin Görüşleri ve Yaşlılığa Karşı Tutumları”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, S. 6(1), 1-8.

AYKAN, H. & WOLF, D.A. (2000). “Traditionality, Modernity, and Household Composition”, *Research on Aging*, S. 22(4), 359-421.

BARAN, A. (2005). *Yaşlı ve Aile İlişkileri Araştırması: Ankara Örneği*, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü: Ankara.

BC CARE PROVIDERS ASSOCIATION, (2009). “Creating Caring Communities”, Retrieved 10 September, 2014, from <http://www.bccare.ca/file/BCCPA-Intergenerational-Toolkit.pdf>

BENGTSON, V. L. & ROBERTS, R.E.L. (1991). “Intergenerational Solidarity in Aging Families: An Example of Formal Theory Construction”, *Journal of Marriage and The Family*, S. 53, 856- 870.

CANGÖZ, B. (2008). "Yaşlılık Sadece Kayıp Mı? Bir Ayrıcalık Mı?", *Türk Geriatri Dergisi*, 11(3): 143-150.

ÇOPUR, Z., ERKAL, S., ve ŞAFAK, Ş. (2007). "Annelerin 12 Yaş Üzeri Çocuklarıyla İlişkilerinde Yaşadıkları Çatışmaların İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/arsiv.htm> adresinden 12.05.2014 tarihinde indirilmiştir.

EUROPEAN COMMISSION (2012). "Active Ageing Report", Retrieved 11 September, 2014, from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf.

ELLIS, S.W. & GRANVILLE, G. (1999). "Intergenerational Solidarity: Bridging The Gap Through Mentoring Programmes", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(3), 181-194.

FRICK, K.D., CARLSON, M.C., GLASS, T.A., MCGILL, S., REBOK, G.W., SIMPSON, C. & FRIED, L.P. (2004). "Modeled Cost-Effectiveness of the Experience Corps Baltimore Based on A Pilot Rrandomized Trial", *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, S. 81 (1), 106-117.

GÖÇER, Ş. ve CEYHAN, O. (2012). "Kayseri İli Hacılar İlçe Merkezinde Yaşlılarla Yaşayan Bireylerin Yaşlılık ve Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi", 5. *Akademik Geriatri Kongresi*, s.181-184, 23-27 Mayıs 2012, Cornelia Diamond Hotel, Antalya.

GÖKÇE-KUTSAL, Y. (2007). "Yaşlanan Dünyanın Yaşlanan İnsanları", *Yaşlıyız Yaşam Doluyuz Sempozyumu*, 23 Mart 2011, http://www.geriatri.org.tr/Sempozyum_Kitap2011/3.pdf adresinden 18.10.2014 tarihinde indirilmiştir.

GÜVEN, Ş.D., UCAKAN-MUZ, G. ve EFE-ERTÜRK, N. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları ve Bu Tutumların Bazı Değişkenlerle İlişkisi", *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, S. 15(2), 99-105.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ NÜFUS ETÜTLERİ ENSTİTÜSÜ, (2009). "Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması", http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2008/data/TNSA-2008_ana_Rapor-tr.pdf adresinden 16.10.2014 tarihinde indirilmiştir.

HATTAN-YEO, A. (1999). Introduction. In "Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications An International Perspective (Edts: Alan Hatton-Yeo & Toshio Ohsako)", pp. 1-2, The Unesco Institute for Education and Beth Johnson Foundation: Hamburg, Germany.

HAWKINS, M.O. & MCGUIRE, F.A. (1999). Exemplary Intergenerational Programs. In "Preparing Participants for

Intergenerational Interaction: Training for Success (Edts: Melissa O. Hawkins, Francis A. Mcguire & Kenneth F. Backman)", pp. 11-26, The Haworth Press Inc.: United States of America.

<http://www.stthomasu.ca/research/youth/manual/program.htm>.

"Why Bring Youth and Seniors Together?", Retrieved 12 September, 2014, from <http://www.stthomasu.ca/research/youth/manual/program.htm>.

<https://www.gonulelcileri.gov.tr/index.php?sf=gonulelcileri&k=47>.

"Gönül Elçileri", Retrieved 01 January, 2015, from <https://www.gonulelcileri.gov.tr/index.php?sf=gonulelcileri&k=47>.

<http://www.gamzegenc.com/flash/system-generation.swf>. "Aktif Yaşam İçin Nesillerarası Etkileşim Modeli Ayna Projesi", <http://www.gamzegenc.com/flash/system-generation.swf> adresinden 23.12.2014 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.izmir.bel.tr/Projeler/2/101/ara/tr>. "Sosyal Hizmetlerimiz: Gençler Yaşlılar El Ele", <http://www.izmir.bel.tr/Projeler/2/101/ara/tr> adresinden 23.12.2014 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.cankiri.bel.tr/haberler970/cankiri-belediyesi-nesiller-arasi-bulusmaya-ev-sahipligi-yapti.php>. "Çankırı Belediyesi Nesiller Arası Buluşmaya Ev Sahipliği Yaptı: Gençlerle Olgun Gençler Kahvaltıda Buluştu", <http://www.cankiri.bel.tr/haberler970/cankiri-belediyesi-nesiller-arasi-bulusmaya-ev-sahipligi-yapti.php> adresinden 23.11.2014 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.haberistanbul.org/avrupadan-yeditepeli-ogrencilere-odul.html>. "Avrupa'dan Yeditepeli Öğrencilere Ödül", <http://www.haberistanbul.org/avrupadan-yeditepeli-ogrencilere-odul.html> adresinden 23.10.2014 tarihinde indirilmiştir.

JARROTT, S.E., SCHEPISI, I., BARNETT, B., BAKER, K., GIGLIOTTI, C., LEBO, C., MAYS, L., PORTER, R., TRAYLOR, R. & VILE, S. (2007). "Tried and True: A Guide to Successful Intergenerational Activities at Shared Site Programs", Retrieved 12 October, 2014, from <https://s3.amazonaws.com/pushbullet-uploads/ujzNDwQrsR2-lwTZVh9XzpO2KpViVzhCua55IiDV0Dyg/tried%20and%20true.pdf>.

JEWISH COUNCIL OF YOUNKEYS-WESTCHESTER COMMUNITY PARTNERS, (2014). "Program Summaries 2013-2014", Retrieved 16 November, 2014 from http://www.jcy-wcp.com/images/2013-2014_Program_Summaries_-_MH.pdf.

KALAYCIOĞLU, S. (2012). "Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma", *18-24 Mart Yaşlılara Saygı Haftası: Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyum Bildirileri*, s. 51-58, 20-21 Mart 2012, Aile ve

Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi Yaşlılık Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.

KAPLAN, M.S. (2001). "School-Based Intergenerational Programs", UNESCO Institute for Education: Hamburg, Germany, Retrieved 10 February, 2014, from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>.

KULAKÇI, H. (2010). "Hemşirelik Lisans Programı Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaşlılık ve Yaşlanmaya İlişkin Düşüncelerinin ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, S. 3(1), 15-22.

LLOYD, J. (2008). "The States of Intergenerational Relations Today: A Research and Discussion Paper", Retrieved 16 August, 2014, from http://www.ilcuk.org.uk/images/uploads/publication-pdfs/pdf_pdf_66.pdf.

MOLONEY, O. (2007). "He+Art: A Participatory Arts and Health Strategy for Sligo 2007-2012", Retrieved 16 November, 2014, from http://www.sligoarts.ie/media/Arts%20and%20Health%20Strategy%20for%20Sligo%202007_2012.pdf.

NEW YORK CITY DEPARTMENT FOR THE AGING, (2010). "Good Practices in Intergenerational Programming: Models Advancing Policy Practice and Research", Retrieved 15 April, 2014, from http://www.nyc.gov/html/dfta/downloads/pdf/publications/good_practices.pdf.

NEWMAN, S., MORRIS, G., & STREETMAN, H. (2012). Elder-Child Interaction Analysis: An Observation Instrument for Classrooms Involving Older Adults as Mentor, Tutors, or Resource Persons. In "Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created (Edt: Valerie S. Kuehne)", pp. 129-148, Routledge, Taylor and Francis Group: New York and East Sussex.

ÖZDEMİR, Ö. (2009). "Üniversitede Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

PARISI, J.M., REBOK, G.W., CARLSON, M.C. FRIED, L.P., SEEMAN, T.E., TAN, E.J., TANNER, E.K. & PIFERI, R.L. (2009). "Can The Wisdom of Aging Be Activated and Make A Difference Societally?", *Educational Gerontology*, 35(10): 867-879.

SOYUER, F., ÜNALAN, D., GÜLESER, N. & ELMALI, F. (2010). "Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları ve

Bu Tutumların Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi”, *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, S. 3(2), 20-25.

SURLIS, M. (2012). “A Window of Wonder: An Insight into Intergenerational Learning in The Irish Second-Level Education System”, *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 27-43.

T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI, (2013). “Toplum Kalkınmasında Gönül Elçileri Projesi: Gönül Elçileri Çalışma Rehberi”, Retrieved 23 November, 2014, from http://www.gonulelcileri.gov.tr/GirisModulu/fckeditor/userfiles/aile_bakanligi_CalismaRehberi_son.pdf.

THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, (2012). “Council Declaration on the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations (2012): The Way Forward”. The Council of the European Union: Brussels, Retrieved 16 November, 2014, from <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2017468%202012%20INIT>.

TOKGÖZ, N. (2011). Antalya ve Çevresinde Yaşayan 60 Yaş Üstü Yaşlıların Kuşaklararası İlişkileri: Kalitatif Çalışma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Antalya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

TUFAN, İ. (2008). “Bağımsız Yaşam ve Sınırları”, http://www.itgevakif.com/pdfs/Bag%C4%B1ms%C4%B1zYasam_itufan_s_icer.pdf adresinden 12.05.2014 tarihinde indirilmiştir.

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU, (2012). “İstatistiklerle Kadın, 2012”, Türkiye İstatistik Kurumu: Ankara.

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU, (2014). “İstatistiklerle Aile, 2013”. Haber Bülteni, Sayı: 16053, 09 Mayıs 2014, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16053> adresinden 10.04.2014 tarihinde indirilmiştir.

ÜNALAN, D., SOYUER, F. ve ELMALI, F. (2012). “Geriatri Merkezi Çalışanlarında Yaşlı Tutumunun Değerlendirilmesi”, *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, S. 2(3), 115-120.

VEFİKULUÇAY, D. (2008). “Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları”, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILMAZ, E. ve ÖZKAN, S. (2010). “Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları”, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, S. 3(2), 35-53.

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KİŞİLİK TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ergün HAMZADAYI¹

K. Kaan BÜYÜKİKİZ²

ÖZET

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen ve Avrupa Dil Portfolyosuna göre C1 düzeyinde bulunan 113 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, verilerin toplanması ve analizi bakımından nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algısının kişilik özelliklerinden hangilerini yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tiplerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu; ayrıca bu iki değişkenin güçlü birer yordayıcı olduklarını ortaya koymaktadır. Uyumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge alt boyutları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu ve bu değişkenlerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir yordayıcı güce sahip olmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda yabancı dil öğrenme/öğretme süreçlerinde görev yapan uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Konuşma Becerisi, Öz yeterlik, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Kişilik Tipleri

¹ Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ehamzadayi@mynet.com

² Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, kbuyukikiz@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SPEAKING SKILLS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (TFL) LEARNERS

ABSTRACT

With an aim to determine the relationship between personality traits and self-efficacy perceptions of speaking skills of TFL learners, this study was conducted on 113 participants at C1 level according to European language portfolio and learning Turkish at two different TÖMER centers (Turkish and Foreign Languages Research and Application Center) in Gazi and Gaziantep Universities. This survey study was based on a quantitative research paradigm in nature because of the data collection tools and analysis procedures. As data collection tools “Big Five Factor Personality Inventory” and “Self-efficacy Perceptions of Speaking Skills Scale for Foreign Language Learners” were utilized. A simple multiple regression analysis was carried out to see which personality traits have predictive powers on self-efficacy perceptions of speaking skills of the participants. The results of the analysis revealed that there is a statistically significant relationship between extraversion and conscientiousness sub-dimensions and self-efficacy perceptions of speaking skills; furthermore, these two sub-dimensions appeared as powerful predictors of self-efficacy perceptions of speaking skills. On the other hand, the results revealed no significant relationship or predictive power of the other three sub-dimensions, openness to experience, agreeableness and neuroticism. In line with the results, some suggestions were made regarding the implications for TFL professionals.

Keywords: Speaking Skill, Self-efficacy, Turkish as a Foreign Language, Personality Traits.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme, bireyin anadilinde gerçekleştirdiği dilsel becerileri hedef dilde de gerçekleştirebilmesini amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Dilsel beceriler genel olarak dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Dinleme ve okuma alıcı; yazma ve konuşma ise verici dilsel becerilerdir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde alıcı dilsel becerileri edinmek verici dilsel becerileri edinmekten daha kolaydır. Başka bir deyişle kod çözme süreci kodlama süreci kadar zor değildir.

Verici dilsel beceri alanlarından biri olan konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, zihinde

tasarlanan bir konunun karşımızdakilere sözle iletilme işidir (Sever, 2004: 22). Konuşmacı, konuşma sırasında zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimiyle oluşturduğu iletiyi dil aracılığıyla karşısındakine sunmaktadır (Adalı, 2004: 27). Tüm kuramsal bilgilerin bir anda hedef dil aracılığıyla uygulamaya geçirildiği bir süreç olan konuşma, edinimi en zor beceri alanıdır (Köksal ve Dağ Pestil, 2012: 223).

Hem anadilinde hem hedef dilde konuşma sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için konuşmanın fiziksel ve bilişsel unsurlarının sağlıklı bir biçimde işletilebilmesi gerekmektedir. Ancak bu sürecin etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilebilmesini engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Ağız, diş ve ses tellerindeki fizyolojik bozuklukların yanı sıra korku, utangaçlık, heyecan gibi *psikolojik etmenler* de bu süreçte etkilidir (Akbayır, 2011: 7). Özellikle sözü edilen psikolojik etmenlerin bireyin konuşma becerisine ilişkin kendi kapasitesini temsil eden konuşma öz yeterlik algısıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik kavramı sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından tanımlanmış; boyutları, kaynakları etkileri gibi pek çok açıdan incelenmiştir. Bandura (1986: 391) öz yeterliği “insanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura (1995, akt. Akbulut, 2006: 359), bunlardan en etkili olanının bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgileri olduğunu; diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin etkisi ve başarıda psikolojik durum olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle yabancı bir dili konuşma becerisi açısından düşündüğümüzde bireyin hedef dili ne kadar gerçekleştirebildiğine yönelik düşüncelerinin ve bu düşüncelerin oluşmasında kişilik özelliklerinin belirleyici olup olmadığının belirlenmesi yabancı dil öğrenme süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Öyle ki; dil öğrenme-öğretme sürecinde motivasyon (Acat ve Demiral, 2002; Gardner ve Lambert, 1972), kaygı (MacIntyr ve Gardner, 1989; MacIntyre, 1995), araç-gereç (Duman, 2013) bilişsel yeti (Alsayed, 2003), öğrenme stratejileri (Klinger, 2002) gibi değişkenler kadar kişilik özellikleri de belirleyici olabilir. Nitekim, bazı öğrenciler bir dili çok hızlı bir biçimde öğrenebilmelerine karşın diğerleri bunun için uzunca bir zaman harcamak durumunda kalmaktadırlar. Bu bakımdan kişilik özelliklerinin dil öğrenme süreci açısından belirleyici olup olmadığı yanıt bekleyen bir sorudur.

Kişilik, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşantı sonucu kazandığı, onu diğer bireylerden ayıran özelliklerin tamamı olarak tanımlanabilir (Doğan,

2013: 57). Cüceloğlu (2012) kişiliği, “bireyin iç ve dış çevresiyle kurmuş olduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Allport (1961) ise kişiliği, bireyin dinamik bünyesindeki duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen psikofiziksel sistemler olarak tanımlamaktadır. Sözü edilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere kişilik, bireyi diğer bireylerden farklılaştıran özellikler bütünüdür. Bir ayırıcı özellik olarak bireylerin kişilik özellikleri **farklı** tiplerde sınıflandırılabilir. Araştırmacılar tarafından bugüne kadar kişilik tiplerinin sınıflandırılmasında farklı modeller sunulmuştur. Tellegen (1982) üç; Costa ve McCrae (1992) beş; Comrey (1970) sekiz; Cattell vd. (1970) ise on altı tip içeren modeller geliştirmişlerdir. Modellerin her birinde ortaya konan kişilik tipleri farklı sayıda olsa bile genel olarak kişilik tipi; bireyleri ve bireylerin neyi neden yaptıklarını anlamayı sağlayan, bireyin sınırlılıklarını, neleri yapabileceğini, neyi yapamayacağını ve bilgi işleme süreci içinde bireyin kendine göre tercihlerindeki doğal eğilimlerini anlamayı sağlayan bir sistemdir (Balkıs, 2003; akt. Yıldız vd. 2012: 216).

Alan yazında yaygın biçimde kabul gören kişilik modellerinden biri “Beş Faktör Kişilik Modeli”dir. Kısaca OCEAN olarak bilinen “Beş Faktör Kişilik Modeli”; dışadönüklük, duygusal denge, geçimlilik, açıklık ve sorumluluk boyutlarıyla tanımlanır. Somer ve Goldberg, (1999; akt. Yelboğa, 2006: 199) bu boyutları betimleyen Türkçedeki tipik davranışsal sıfatları şöyle sıralamaktadırlar:

a. Dışadönüklük (Extraversion): Cana yakın, enerjik, neşeli, heyecan arayan ve baskın (yüksek puan); mesafeli, sakin, içedönük, yalnızlığı tercih eden (düşük puan).

b. Açıklık (deneyime açıklık) (Openness): Yaratıcı, analitik, başka görüşlere açık, duyarlı (yüksek puan); geleneksel, tutucu, gerçekleri savunan, ilgisiz (düşük puan).

c. Duygusalılık (duygusal denge) (Emotional Stability): Rahat, öz güvenli, sabırlı, eleştiriye açık, strese toleranslı (yüksek puan); endişeli, gergin, çekingen (düşük puan).

d. Geçimlilik (uyumluluk) (Agreeableness): Alçak gönüllü, iş birliğine inanan, samimi anlayışlı (yüksek puan); şüpheli, dik başlı, inatçı, rekabetçi, ihtiyatlı (düşük puan).

e. Sorumluluk (Conscientiousness): Sistemli, azimli, başarıya yönelimli, hırslı, titiz (yüksek puan).

Kişilik tiplerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algısı ile ilişkisinin olup olmadığını belirlemesi alanda yapılan çalışmalar açısından büyük önem taşımaya karşın alan yazına bakıldığında bu alanda yapılan çalışmaların oldukça

yetersiz olduğu görülmektedir. Kişilik tiplerinin dil becerileri dışında farklı değişkenler üzerindeki etkisini sınavan birçok çalışma bulunmasına karşılık alanyazına bakıldığında kişilik tipiyle dil becerisi ya da konuşma becerisi arasında ilişki olup olmadığını sınavan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Gan (2011), çalışmasında ikinci dil öğrenenlerin kişilik özellikleri ile sözel dil performansları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular dışadönük/içedönük kişilik tipiyle yabancı dil öğrenenlerin sözel dil performansları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Barekat ve Tabatabaei (2013), ikinci dil öğrenen 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kişilik tipinin dil öğrenme yeteneği üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Çalışmada, beş faktör kişilik modelinin sadece "sorumluluk" alt boyutunun dil öğrenme yeteneği üzerinde yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Khany ve Ghoreyshi (2013), 217 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada yabancı dil konuşma öz güveninin kişilik özelliklerinin tamamı tarafından yordandığını saptamışlardır. Sözü edilen çalışmada olumlu sosyal durum ve sınıf iklimi oluşturulduğunda öğrencilerin konuşma özgüveninin arttığı belirtilmektedir. Bu durum, kişilik özelliklerinin konuşma becerisi üzerinde yordayıcı olduğunu; ancak, değiştirilebilir bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır.

Yukarıda sözü edilen araştırmaların sonuçları dil becerileri ile kişilik tipleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, alanyazında Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını sınavan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim, çalışmadan elde edilen bulguların, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi derslerinde kullanılacak yöntem/tekniklerin seçiminde ve öğretmenlerin öğrencilere ilişkin yaklaşım (davranış) geliştirmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını ile kişilik tipleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Dışadönüklük kişilik özelliği, konuşma becerisi öz yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 2) Uyumluluk kişilik özelliği, konuşma becerisi öz yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 3) Sorumluluk kişilik özelliği, konuşma becerisi öz yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 4) Duygusal denge kişilik özelliği, konuşma becerisi öz yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 5) Deneyime açıklık kişilik özelliği, konuşma becerisi öz yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, verilerin toplanması ve analizi bakımından nicel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırmasıdır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez." (Karasar, 2010: 77). "İlişkiisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir." (Karasar, 2010: 81).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenmekte olan ve Avrupa Dil Portfolyosuna göre C1 düzeyinde bulunan 113 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Aşağıda yer alan tablolarda çalışmaya katılan öğrencilerin ülke, cinsiyet ve yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkelere Dağılımları

	Ülke	Öğrenci Sayısı
1.	Suriye	27
2.	Afganistan	12
3.	Rusya	9
4	Endonezya	6
5	Irak	6
6	Gana	4
7	Mısır	4
8	Kenya	3
9	Filistin	2
10	Sudan	2
11	Fildişi Sahilleri	2
12	Zambiya	2
13	Filipinler	2
14	Bosna Hersek	2
15	Çin	2
16	Moldova	2
17	Tanzanya	2
18	Etiyopya	2
19	Fas	2
20	Tayland	2
21	Moğolistan	2
22	Kolombiya	2
23	Nijer	1
24	Cezayir	1
25	Lübnan	1
26	Paraguay	1
27	Hindistan	1

28	Çad	1
29	Somali	1
30	Burundi	1
31	Karadağ	1
32	Gabon	1
33	Cabo Verde	1
34	Arnavutluk	1
35	Madagaskar	1
36	Libya	1
Toplam	36	113

Tablo-1 incelendiğinde araştırmaya otuz altı farklı ülkeden 113 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı
Kız	45
Erkek	68
Toplam	113

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 113 öğrencinin 45’i kız, 68’i erkektir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımları

Yaş	Öğrenci Sayısı
17-22	74
23-28	25
29 ve Üstü	14
Toplam	113

Tablo 3’te görüldüğü üzere yaşları 17-22 olan 74, 23-28 olan 25, 29 ve üstü olan 14 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişilik tipleri ölçeği ve konuşma öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların kişilik tiplerini belirlemek amacıyla John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilmiş olan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. John ve Srivastava’nın (1999) çalışmasında bulunan bu ölçeği, Erol (2013), ölçeğin Türkçe çevirisinin bulunduğu Gümüş (2009) ve Tomrukçu (2008)’nin çalışmalarından yararlanarak Türkçeye uyarlamıştır.

Araştırmada kullanılan kişilik tipleri ölçeği, 44 sorudan oluşup 5’li likert tipindedir. Kullanılan ölçeğin boyutları ise dışadönüklük (Extraversion), sorumluluk (Conscientiousness), uyumluluk (Agreeableness), deneyime açıklık (Openness to Experience) ve duygusal dengedir.

Araştırma kapsamında kişilik tiplerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin tümünün Cronbach Alfa değerinin 0,78 olduğu belirtilmiştir. Bu durum kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği .974 olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 19 maddeden oluşan ölçek yedili likert tipindedir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizi için önce SPSS 22 for Windows programına veri girişi yapılmıştır. Veri girişi tamamlandıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda konuşma öz yeterlilik algısının kişilik özelliklerinden hangilerini yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik özellikleri değişkenleri arasındaki ilişki aşağıda Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algıları İle Kişilik Tipleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	35,386	24,206		1,462	,147
Dışadönüklük	,931	,438	,202	2,124	,036
Sorumluluk	1,232	,472	,268	2,608	,010
Uyumluluk	,272	,433	,061	,629	,531
Deneyime Açıklık	-,272	,354	-,072	-,769	,443
Duygusal Denge	-,384	,447	-,082	-,858	,393
R= ,419 R ² ,176					
F=4,559 p<,05*					

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tiplerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıca bu iki değişkenin güçlü birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır (R= ,419 R²,176 p<,05*). Uyumluluk, deneyime açıklık ve duygusal dengesizlik alt boyutları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir yordayıcı güce sahip olmadıkları görülmektedir. Buna göre, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını, kişilik tiplerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutları yordamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen veriler Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tiplerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutları arasında anlamlı; uyumluluk,

deneyime açıklık ve duygusal dengesizlik alt boyutları arasında ise anlamsız bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı bir dili konuşma becerisi açısından düşünüldüğünde bireyin hedef dili ne kadar gerçekleştirebildiğine yönelik düşüncelerinin oluşmasında kişilik özelliklerinden sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliği belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak konuşma sürecinde motivasyon, kaygı, araç-gereç, bilişsel yeti, öğrenme stratejileri gibi değişkenler kadar kişilik özelliklerinin de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan istatistiksel analizlerde en yüksek ilişkinin sorumluluk (0,10) alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Sorumluluk düzeyi yüksek bireyler başarılı olmaya eğilimli, sistemli, hırslı bireyler; sorumluluk düzeyi düşük bireyler ise tembelliğe eğilimli, disiplinsiz bireyler olarak değerlendirilmektedir (Costa ve Mc Crae, 1995). Konuşma becerisi öz yeterlik algısının sorumluluk alt boyutuyla yüksek düzeyde ilişkili olması bu kişilik özelliğine sahip bireylerin sınıf içi ve sınıf dışı bağlamlarda gerçekleştirilen konuşma edimlerinde daha başarılı olabildiklerine yönelik inancı temsil etmektedir. Buna göre verici bir dilsel etkinlik olan ve edimi sırasında bilişsel ve devinişsel beceriler gerektiren konuşma becerisinin sorumluluk alt boyutu yüksek olan bireylerde daha kolay geliştiği söylenebilir. Bu bulgu Apple (2011)'nin yabancı dili konuşabilmenin sorumluluk alt boyutuyla doğrudan ilişki olduğu yönündeki bulgusuyla ve Barekat ve Tabatabaei (2013)'nin, ikinci dil öğrenen öğrencilerin kişilik tiplerinden sadece "sorumluluk" alt boyutunun dil öğrenme yeteneği üzerinde yordayıcı olduğu yönündeki bulgusuyla örtüşmektedir.

Yapılan istatistiksel analizlerde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını yordayan diğer kişilik özelliği dışadönüklük (,036) kişilik özelliğidir. Dışadönüklük kişilik özelliği yüksek bireyler sosyal, neşeli, olaylara olumlu yaklaşan, enerjik ve çevresine karşı ilgili; düşük bireyler ise yalnızlığı seven, sakin ve çekingen bireyler olarak nitelendirilmektedir (Bono vd., 2002). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarının dışadönüklük alt boyutuyla pozitif yönde ilişkili olması dil öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler, Gan (2011)'in çalışmasında ortaya konan, dışadönük/içedönük kişilik tipiyle yabancı dil öğrenenlerin sözel dil

performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını yönündeki bulgularla çelişse de, Khany ve Ghoreyshi (2013)'nin çalışmasıyla örtüşmektedir. Khany ve Ghoreyshi (2013), 217 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına dayanarak yabancı dil konuşma öz güveninin kişilik özelliklerinin tamamı tarafından yordandığını özellikle dışadönüklük kişilik özelliğinin en anlamlı yordayıcı olduğunu belirtmektedirler.

Bu çalışmadan elde edilen veriler yabancı dil öğrenme/öğretme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalara gönderimde bulunmaktadır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutu düşük olan bireylerin derse yönelik tavırları etkin bir motivasyonla aşılabılır. Dışadönüklük alt boyutu düşük olan öğrenciler için ise onları etkin kılacak ve kişilik özelliklerini tanımalarını sağlayacak öğretimsel uygulamalar yaptırılabilir. Örneğin, Tiryaki ve Aykaç (2013), 25 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada farklı kişilik tiplerinin incelenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerini değerlendirmişlerdir. Sözü edilen çalışmanın bulgularında, katılımcılar, kişilik tiplerinin özelliklerini bilmenin çalışma hayatında verimi ve iletişimi artıracığını belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcılar, öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerini süreçte etkin hissettirdiğini, bilinen eğitimlerden farklı olarak doğaçlama yaparak, oyunlar oynayarak sahip oldukları kişilik tiplerini öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Khany ve Ghoreyshi (2013) ise 217 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada yabancı dil konuşma öz güveninin kişilik özelliklerinin özellikle dışadönüklük kişilik özelliği tarafından yordandığını belirtmişlerdir. Ancak, sözü edilen çalışmada olumlu sosyal durum ve sınıf iklimi oluşturulduğunda öğrencilerin konuşma özgüveninin arttığı belirtilmektedir. Bu durum kişilik özelliklerinin konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarını kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutlarının yordadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, -özellikle dışadönüklük kişilik özellikleri düşük olan bireyler için- bireyselleştirilmiş bir öğretime de gereksinim olduğuna işaret etmektedir. Nitekim, utangaçlık, çekingenlik gibi davranışları gösterebilen içedönük bireyler için bireyselleştirilmiş bire bir konuşma

eğitimi yerinde olacaktır. Ne var ki; birçok farklı anadile sahip öğrencinin birlikte bulunduğu eğitim/öğretim ortamlarında bireyselleştirilmiş bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmek pek mümkün değildir. Bu durumda yapılması gereken, öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemek ve buna uygun sınıf iklimi oluşturmaktır. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Yabancılar Türkçe öğreten kurumlar/kişiler öğretim öncesi öğrencilerinin hangi kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirlemeli ve öğrencilerin bu özelliklerine ilişkin kendilerine bilgi verilmelidir.

- Sorumluluk kişilik özelliğinin konuşma becerisinin edinimi açısından önemli olduğu ve disiplinli çalışmanın başarıda büyük rol oynayacağı öğrencilere anlatılmalı ve öğrencilerin derse yönelik istekliliklerini (motivasyonlarını) artırıcı önlemler alınmalıdır.

- Öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilecekleri öğretim ortamları hazırlanmalıdır. Özellikle dışadönüklük kişilik özelliği düşük düzeyde bulunan öğrenciler için düzeye uygun yaratıcı drama, münazara gibi onların etkileşim içinde çalışabilecekleri konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

- Dışadönük kişilik özelliği düşük olan bireylerin konuşma becerilerini geliştirmelerinde konuşma kulüpleri onlara büyük katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

ACAT, M. B. ve DEMİRAL, S. (2002). "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

ADALI, O. (2004). Anlamak ve Anlatmak, Pan Yayıncılık: İstanbul.

AKBAYIR, S. (2011). Nasıl Konuşabilirim, Pegem Akademi: Ankara.

AKBULUT, E. (2006). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24-33.

ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*, Holt: New York.

ALSAYED, M. (2003). "Factors That Contribute to Success in Learning English as a Foreign Language", *Damascus University Journal*, 19(1+2), 21-44.

APPLE, M. T. (2011). The Big Five Personality Traits And Foreign Language Speaking Confidence Among Japanese EFL Students. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

BANDURA, A. (1986). Social Foundation of Thought and Action. A Social Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Press.

BAREKAT, M. ve TABATABAEİ, O. (2013). "Relationship Between The Big Five Personality Traits and L2 Speaking Ability: A case of Iranian University Students", *Journal of Social Issues & Humanitie*, 1(3), 42-47.

BONO, J. E., BOLES, T. L., JUDGE, T. A. ve LAUVER, K. J. (2002). "The Role of Personality in Task and Relationship Conflict", *Journal of Personality*. 70(3), 1311-1344.

CATTELL, R. B., EBER, H. W. ve TATSUOKA, M. M. (1970). "The Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire", Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

COMREY, A. L. (1970). Comrey Personality Scales Manual, San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

COSTA, P.T. ve MCCRAE. R.R. (1992). Revised Neo Personality Inventory (Neo Pi-R) And Neo Five Factor Inventory, Professional Manuel. Odessa, FL. : Psychological Assessment Resources.

COSTA, P.T. ve MCCRAE, R.R. (1995). "Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised Neo Personality Inventory", *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.

CÜCELOĞLU, D. (2012). İnsan ve Davranışı Psikolojisinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi: İstanbul.

DOĞAN, T. (2013). "Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.

DUMAN, G. B. (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 1(2),1-8.

EROL, E. (2013). Bireylerin Kişilik Tipleri ve Demografik Özelliklerinin Kariyer Tercihlerindeki Rolüne İlişkin Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GAN, Z. (2011). "An Investigation of Personality and L2 Oral Performance", *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1259-1267.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. Chapter 11 in J. W. Berry & G. J. S. Wilde (Eds.), *Social Psychology: The Canadian Context*. Toronto: McClelland and Stewart. (Reprinted from *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13, 266-272.

GÜMÜŞ, Ö. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

KHANY, R. ve GHOREYSHI, M. (2013). "The Nexus Between Iranian EFL Students' Big Five Personality Traits and Foreign Language Speaking Confidence", *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 601-611.

KLINGER, W. (2002). "Factors for Success in Second Language Learning", Published in *Academic Reports of The University Center for Intercultural Education*. The University of Shiga Prefecture. 7, 55-74.

KÖKSAL, D. ve DAĞ-PESTİL, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi*, A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s.235-252), Ankara: Pegem Akademi.

MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. (1989). "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification", *Language Learning*. 39, 251-275.

MACINTYRE, P. D. (1995). "How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow", *The Modern Language Journal*. 79, 91-99.

SALLABAŞ, M. E. (2013). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 36, 261-270.

SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık; Ankara.

TELLEGEN, A. (1982). *Brief Manual for the Multidimensional Personality Questionnaire*, Minneapolis, MN: University of Minnesota.

TİRYAKİ, F. ve AYKAÇ, M. (2013). “Farklı Kişilik Tiplerinin İncelenmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri”, *Journal of History School (JOHS)*. 6, XVI, 605-626.

TOMRUKÇU, B. (2008). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Değerleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YELBOĞA, A. (2006). “Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.

YILDIZ, S., BOZ, İ. T. ve YILDIRIM, B. F. (2012). “Kişilik Tipi İle Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.

EĞİTİMDE TARTIŞILMASI ve ÇÖZÜLMESİ GEREKEN GÜNCEL SORUNLAR: ŞİKE, KOPYA, TORPİL ve DOPİNG¹

Deniz TONGA²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, günümüzde ülkemiz gündemine sıklıkla gelen şike, kopya, torpil ve doping konuları üzerine bir inceleme ve değerlendirme yapmaktır. “Kamu Personeli, Seçme Sınavı, Avukatlar İçin Adli Yargı Hâkim ve Savcı Adaylığı Yarışma Sınavı, Polis Meslek Yüksek Okulu Sınavı” kopya iddiaları üzerine iptal edilen sınavlar arasındadır. Türkiye’de iki futbol takımı uluslararası arenada şike iddiaları üzerine UEFA tarafından cezalandırılmıştır. Yine uluslararası müsabakalarda milli sporcular dopingden dolayı ceza almışlardır. Ayrıca tarihi Kırkpınar Güreşleri’nde başpehlivanda doping olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre şike, kopya, doping ve torpil konularının çözümü konusunda yeterli adımların atılmadığı ve bu sorunların ortaya çıkışı ile ilgili yeterince araştırmanın yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu yüzden eğitimcilerimizi, siyasetçilerimizi, okullarımızı, aileleri ve ülke genelinde pek çok paydaşı ilgilendiren bu güncel sorunların önümüzdeki yıllarda yeniden karşımıza çıkacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Güncel Sorunlar, Şike, Kopya, Torpil, Doping, Eğitim, İnsan Hakları.

CURRENT PROBLEMS IN EDUCATION THAT NEED TO BE DISCUSSED AND SOLVED: MATCH-FIXING, CHEATING, INFLUENTIAL CONTACT AND DOPING

ABSTRACT

The purpose of this research is to carry out examination and do an evaluation on the matters of match-fixing, cheating, influential contact and doping which are frequently brought to the agenda of our country nowadays. “Public Personnel Selection Examination, Judicial Judge and Prosecutor Nomination Competitive Exam for Lawyers, Police Vocational

¹ Bu çalışma, Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu’nda (22-24 Kasım 2013) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. deniztonga@hotmail.com

College Examination” are among the examinations canceled upon the claims of cheating. Two football teams in Turkey were punished by UEFA upon the match-fixing claims at the international arena. Again national sportsmen in Turkey were punished in the international competition due to the doping. Besides, it is determined that wrestling champion doped in the historical Kırkpınar wrestling competitions. In addition to them, the claims about the influential contact are social events mentioned frequently especially for the examinations which were carried out with an oral interview. At first, the relevant literature was reviewed within the scope of the research and it was attempted to put forth the reasons related to the occurrence of these four important problems. Then, academic studies carried out on these problems were examined. According to the findings obtained, it was concluded that sufficient steps are not being taken on the matter of settlement of match- fixing, cheating, doping and influential contact issues and that sufficient number of research study relating to the occurrence of these problems is not carried out. Therefore, it was envisaged that these current problems concerning our educators, politicians, schools, families and many common ground throughout the country will repeat in the years ahead.

Keywords: Current problems, Match-fixing, Cheating, Influential Contact, Doping, Education, Human Rights.

GİRİŞ

Birey gözlerini dünyaya açtığında her ne kadar da doğuştan bazı yetenekler ve beceriler getirirse de genel olarak öğrendiklerinin pek çoğunu yakın aile çevresinden ve okuldan elde eder. Bebek doğduğunda ihtiyaçları uzun süre annesi tarafından karşılanır. Daha sonra yürümeye ve konuşmaya başlar ve bebekler genel olarak yakın çevresini taklit ile öğrenmeye başlarlar. Bu süreçte bireyin kişiliği şekillenmeye ve sosyalleşme süreci hız kazanmaya başlamıştır (Berger ve Berger, 1979).

İlerleyen yıllarda birey, potansiyel olarak büyük bir canlı olduğunu ispata hazırdır, çünkü yeryüzünde bulunan en önemli ve en güçlü varlık insandır. İnsanın bu önemi, geçmişten günümüze hayat içerisindeki konumundan, gücünden ve dünya üzerinde ortaya koyduğu gelişmelerden kaynaklanmaktadır. Geçmişte ağaç kovuklarında ve mağaralarda yaşayan insanoğlu, günümüzde pek çok alanda gelişmeler kaydetmekte ve her gelişmenin de temelinde yer almaktadır, çünkü gelişmeler yine bizzat insan aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Doğayı sınırsız şekilde kullanan, teknolojiyi

ilerleten, bilimsel çalışmalar yapan, üreten ve ürettiklerine isim veren, her şeyi sevk ve idare eden konumunda olan bizzat insandır (Tonga, 2013: 10).

İnsanın bu önemi kazanmasında ve toplum içerisinde yaşama becerisi elde edebilmesinde, toplum hayatına uyum sağlayabilmesi sürecinde eğitim, önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, devlet eliyle yürütülen eğitim, kişinin iyi insan olarak yetişebilmesi için yapılmakta ve bireyin potansiyelinde var olan güzellikleri açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Eğitim ile kişilerin eğitilmesi hedeflense de aslında bireyler tek tek eğitildiğinde toplum da eğitilmiş olur. Toplumunu oluşturan bireylerin eğitim seviyesi ne kadar nitelikli olursa, toplum da o derece iyi ve huzurlu olur (Çiftçi, 2008: 202).

Eğitim, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2013a). Tanımda da vurgulandığı üzere eğitim, formal olarak okulda ve informal olarak ailede, sokakta, iş yerinde veya sivil toplum örgütlerinde çeşitli şekilde verilmektedir.

Toplumlar, toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kurumları bünyelerinde oluştururlar. Okul da toplumun ihtiyaçlarının belli bölümlerini karşılamak için oluşturulmuş sosyal bir kurumdur (Şişman, 2000: 109). Bu ihtiyaçlar da genel olarak eğitim başlığı altında toplanmaktadır. Örneğin öğrenciler, toplum içinde yaşamayı, kurallara uymayı, okuma yazma öğrenmeyi ve insan hayatında temel teşkil eden pek çok bilgi, beceri ve değeri okullarda alırlar.

Eğitim genel anlamda, istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Eğitim, ister okullarda yapılsın, isterse bireyin yaşadığı çevrede yapılsın, sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşmasını ve geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekmek, argo konuşmak ve benzeri istenmeyen davranışlar ise istenmedik niteliktedir (Senemoğlu, 2013: 92). Bu bağlamda okul verilen eğitime göre toplum tarafından arzu edilen veya arzu edilmeyen davranışların kazanılmasında da önemli bir görev üstlenmektedir. Öğretmenlere düşen görev ise öğrencilerde olabildiğince olumlu ve istenilen davranışların kazanılmasına yardımcı olmaktır.

Eğitimin ve okulların pek çok görevi vardır. Eğitim, insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte ve insana yeni davranışlar kazandırmakla da görevlidir. İnsanı hem çevredeki değişikliklere uyum sağlayacak hem de çevrede istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliğe ulaştırmak, eğitimin daha doğrusu bir anlamda devletin ve okulların sorumluluğu altındadır (Başaran, 1992: 22).

Bu bağlamda örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin amacı doğrudan insan hayatı ile ilgili olmak zorundadır. Eğitimle öğrencilere verilmek istenen amaçlar, bilgi, beceri ve değerler vardır. Bunlar genel olarak, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler şeklinde sınıflanır. Kademeler arası geçiş sınavları genel olarak çoktan seçmeli testler şeklinde yapıldığından ve sınavlarda duyuşsal ve davranışsal öğeler ölçülmediğinden eğitim programları içerisinde duyuşsal ve davranışsal hedefler olmasına rağmen, bunlar genel olarak kâğıt üzerinde kalmaktadır. Aileler, öğretmenler ve öğrenciler, uygulanan eğitim programlarından ziyade, süreç sonunda yapılan sınavlara odaklanmaktadır. Çünkü önemli olan başarıdır, bu da daha çok sınavlarla ilişkilendirilmektedir. Araştırma konusu olan güncel sorunların ortaya çıkmasında da bu durumun temel unsurlardan biri olduğu kabul edilmektedir.

Dikkat edilirse, özellikle son senelerde sınavların isimleri değişse de kopya sorununun ortadan kalkmadığı ve güncel bir sorun olduğu görülmektedir, çünkü güncel sorunlar, birkaç ay veya birkaç yıl önce meydana gelmiş olup, insanları etkilemeye devam eden ve her an yeniden tekrarlanma ihtimali olan olaylardır (Demirkaya Gedik, 2008: 118). Bu güncel olaylara veya sorunlara şike, kopya, doping ve torpil örnek olarak verilebilir. Bu sorunların ortaya çıkmasında ve önlenememesinde bireylere verilemeyen, kazandırılmayan değerlerin önemli bir payı vardır.

Değerler insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Milleti, dini, siyasi görüşü ne olursa olsun her insanın kendine özgü bir değer sistemi vardır. Değerler, bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal birlikteliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültürün değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Tolan, 1983: 233). İyi belirlenmiş ve yapılandırılmış ortak değerlerin, okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerine yön vermesi beklenir. Değerler, okul yaşamında önemli bir konumda yer alır. Okul var olan

değerleri öğrencilere aktaran, bununla beraber yeni değerler üreten bir kurumdur (Şişman ve Taşdemir, 2008: 198).

Sorunlardan arınma ve toplumsal süreklilik ile beraber, bireyin topluma uyum sağlaması için kültürün yeni kuşaklara aktarılması gerekir. Bireyin insanlaşması ve toplumda yaşayabilmesi için ona çeşitli bilgilerin, değerlerin ve becerilerin kazandırılması gerekir (Ergil, 1984: 39). Şüphesiz ki bu ulvi görevi yerine getirecek iki önemli unsur vardır: Bunlar aile ve okuldur.

Okulların belirlenen değerleri öğrencilere aktaramaması toplum için de pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Toplum içerisinde meydana gelen sosyal sorunlar, ister bireysel olsun, isterse grupları ilgilendirsin, tek bir sebeple açıklanamaz ve değerlendirilemez (Doğan, 1995: 48). Ortaya çıkan sorunlar çeşitli yönlerden analiz edilmeli ve sorunu ortaya çıkaran tüm paydaşlar hakkında fikir sahibi olunmalıdır ki, böylece sorunun adı tam olarak konsun ve sağlıklı bir çözüm üretilebilsin.

Burada bireyin kişiliğinin oluşmasında genel hatlarıyla alınan eğitimin ve ailenin çok önemli olduğu görülmektedir. Bireyler ilk eğitimlerini ailede alır. Aileden sonra, birey üzerinde kalıcı etkilere sahip önemli sosyal kurumların başında okullar gelir. Bununla beraber okulun toplum üzerindeki etkileri ailenin sınırlılıklarını aştığından dolayı bu kurumun ayrı özellikleri de gündeme gelmektedir. Ancak günümüzde özellikle bu etkinin örgün eğitim düzeyinde etkisini kaybettiği ve okulun yerini, okul dışı kültürü oluşturan, arkadaş grupları, internet, sosyal medya ve çeşitli dini ve ideolojik gruplar almaktadır (Doğan, 1995: 151).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim, bireyi ve bireyin içinde yaşadığı toplumu doğrudan etkilemektedir. Birey toplumu etkilediği gibi toplum da bireyi etkiler. Bireylere verilen eğitim ne kadar sağlıklı ve çağın gereklerine uygunsa, insan ihtiyaçlarına ne kadar cevap veriyorsa, toplumda huzur, güven ve refah o oranda fazla olacaktır. Bu noktadan toplumsal sorunlara bakıldığında, eğitim ile toplumsal sorunlar arasında da doğrudan bağlantılar bulunmaktadır. Yanlış verilen bir eğitim veya verilmesi gereken ancak verilmeyen bir eğitim, ilerde toplumsal sorunların çıkmasına büyük oranda ivme kazandıracaktır. Dolayısıyla bu araştırmada yıllardır

ülkemizde tekrar eden ve bir türlü engel olunamayan “şike, kopya, torpil ve doping” sorunları üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Özellikle bu konular üzerinde yeterli düzeyde akademik anlamda tartışmaların, sempozyumların, çalıştayların yapılmaması, çözüm için gerekli yasal düzenlemeler için adımlar atılmaması ise başka önemli bir sorundur. Bu çalışma ile araştırmacı, adı zikredilen konuları tartışmaya ve çözüm bulmaya dikkatleri çekmeye çalışmaktadır, çünkü gerekli tedbirler alınmazsa, aynı sorunlar ile yakın zamanda ülke olarak yeniden karşılaşılacağımız öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve tarama türünde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2011: 77). Öncelikle bu dört sorun (şike, kopya, doping ve torpil) anahtar kelimeler olarak kabul edilmiş ve literatür taraması yapılmış, yakın zamanda karşılaşılan örnekler üzerinden çeşitli bulgulara yer verilmiştir. Sonra ise bulgular üzerinden elde edilen sonuçlar tartışılarak, sorunların neden ortaya çıktığı konusunda bir bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Şike ve Doping

Spor, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlayan, bilgi, beceri ve liderlik yeteneklerini geliştiren bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Sunay ve Saracaloğlu, 2003: 43). Spor, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Kızılderililerde atlı oyunlar; Türklerde cirit ve güreş; Yunanlılarda atletizm ve dalları gibi pek çok spor, farklı kültürlerin bir hayat alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Her toplumsal olgunun kültür, zaman ve toplumsal hayat karşısında başkalaşım değişmesi gibi spor da günümüzde büyük oranda değişmiş ve başkalaşmıştır. Ancak özündeki rekabet olgusunu ve bir oyun olmaktan öte manalar ifade edebilme kapasitesini hiçbir zaman yitirmemiştir (Sağır, 2012: 156).

Spor günümüzde sadece serbest zaman aktivitesi olmaktan çıkmış, değişen bireysel, toplumsal koşullara göre şekillenen, çok yönlü, kapsamlı

ve çeşitlilik gösteren küresel bir aktiviteye dönüşmüştür. Ayrıca spor ve spor kulüpleri, birleştirici ve bir araya getirici özellikleriyle sosyal içeriğe sahip olup, büyük bir ekonomik değer ve öneme kavuşmuştur. Sporun insanlar için bu kadar popüler hale gelmesi ve ulaştığı çok boyutlu, kitleleri peşinden sürükleyen yapısı, şüphesiz bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir (Aydın ve Arıkan, 2012: 51). Günümüzde spor yapmak kadar, sporu takip etmek ve seyretmek de önemli bir hale gelmiştir. Özellikle uluslararası arenada futbol müsabakaları dünya üzerinde milyonlarca insanın izlediği bir organizasyondur. Sporun hangi türü olursa olsun, ister bireysel, isterse takım halinde, bütün sporcular kazanmak ve şampiyon olmak ister. Normal şartlarda buraya kadar bir sorun görünmemektedir. Ancak takımların veya takım yöneticilerinin başka takımların oyuncusu ile anlaşarak maçları kazanmak istemesi veya sporcunun kendi gücü ile başaramamaktan korktuğu durumlarda ilaçlara başvurması şike ve doping kavramını ortaya çıkarmaktadır. Şike ve doping, haksız kazancı ortaya çıkardığı, insanları aldattığı ve başkalarının haklarını gasp ettiği için insan hakları açısından da önemli birer suçtur.

Şike kavramı sözlüklerde: *“Bir spor karşılaşmasının sonucunu değiştirmek için maddi veya manevi bir çıkar karşılığı varılan anlaşma. Bir çıkar karşılığı, uzlaşarak bir iş yapma, aldatma.”*(TDK, 2013b) şeklinde tanımlanmaktadır. Şikenin eyleme geçebilmesi için iki taraf gerekmektedir. Bu konuda ilk taraf bir müsabakanın sonucunu değiştirmek veya kendi çıkarına göre olmasını temin etmek isteyen ve bunu gerçekleştirmek için maddi ve manevi çıkar teklif eden ya da tehdit ile bunu sağlamaya çalışan taraftır (Aydın ve Arıkan, 2012: 61).

Ülkemizde özellikle futbol maçları konusunda zaman zaman şike iddiaları gündeme gelmekteydi. Ancak 2011 yılında “İstanbul Cumhuriyet Başsavcılığı'nın talimatıyla Organize Suçlarla Mücadele Şube Müdürlüğü'ne bağlı ekiplerin yapmış olduğu 8 aylık teknik ve fiziki takip inceleme neticesinde 3 Temmuz 2011 tarihinde Türkiye'nin 15 şehrinde eş zamanlı olarak gerçekleştirdiği operasyonla birçok aktif yönetici ile futbolcunun gözaltına alınması sonucu şike iddiaları da resmi bir boyut kazandı. 2010-11 sezonunda Spor Toto Süper Lig ve TFF 1. Lig'in bazı müsabakalarında şike yapıldığı ve teşvik primi verildiği iddiası üzerine soruşturma başlatıldı (Wikipedia, 2013).

Şike, sadece ülkemizde değil; dünyanın pek çok ülkesinde zaman zaman ortaya çıkan bir durumdur. Mesela yakın zamanda İtalya'da ve Yunanistan'da şike yapan futbol takımları gündeme gelmiş ve ülkeler takımlarına gereken cezaları vermişlerdir. Türkiye'de en son şike olayları çıktığında basına yansıyan bilgilere göre polisler 8 aylık bir takibin ardından operasyon yapmış, aralarında yöneticiler ve sporcuların olduğu pek çok kişiyi tutuklamıştır. Daha sonra ise süreç içerisinde bunların pek çoğu tahliye edilmiştir.

Doping ise, *"Bir spor yarışması sırasında vücuda ek enerji sağlamak için kullanılan uyarıcı ilaç"* (TDK, 2013c) şeklinde tanımlanmaktadır. Aşağıda doping yapılan spor dallarından bazılarına yer verilmiştir.

- Atletizm
- Halter
- Basketbol
- Futbol

Atletizm ve halter spor dallarında uluslararası müsabakalarda sporcularımızda yasaklı maddeye rastlanmış ve sporcularımız çeşitli cezalar almışlardır. Özellikle ülkemizde çocukların ve gençlerin spora olan ilgileri düşünüldüğünde, özellikle şike ve doping gibi sorunların onların kişilikleri üzerinde olumsuz tesir bırakacağı düşünülmektedir. Oysa Mustafa Kemal'in meşhur vecizesinde ifade ettiği gibi sporcu her şeyden önce "ahlaklı" olmalıdır. Dolayısıyla şike ve doping olayları ise gayri ahlaki bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Kopya

Kopya çekmek kavramı sözlüklerde *"Bir sınavda soruları cevaplamak için başka birinden veya yerden gizlice yararlanma."* (TDK, 2013d) şeklinde tanımlanmaktadır. Yakın bir zamana kadar kopya gerekçesi ile iptal edilen resmi sınavlar arasında "Kamu Personeli, Seçme Sınavı, Avukatlar İçin Adli Yargı Hâkim ve Savcı Adaylığı Yarışma Sınavı, Polis Meslek Yüksek Okulu Sınavı" örnek olarak gösterilebilir.

ÖSYM 2009 yılındaki polislik sınavı için resmi internet sitesinde "13 Eylül 2009 günü 9.30-11.30 saatleri arasında ÖSYM tarafından yapılan Polis Akademisi Polis Meslek Yüksekokulları Öğrenci Adaylığı Sınavı (kısaca PMYO Sınavı) ile ilgili olarak, sınavın yapıldığı saatlerde (saat 10.59'da) Merkezimize "....Sınav sorularının ele geçirildiğini ve KPSS

Deneme Sınavı adı altında bazı dershaneler tarafından özel olarak seçilen öğrencilere iletildiğini ..." iddia eden bir haber iletilmiş; adı geçen KPSS Deneme Sınavı soruları ise Merkezimize saat 12.59'da (sınav bittikten yaklaşık 1,5 saat sonra) elektronik posta ile ulaştırılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda KPSS deneme sınavında yer alan 103 sorudan 88'inin, PMYO sınavında sorulan 120 sorudan 88'i ile büyük benzerlik gösterdiği saptanmış ve KPSS deneme sınavı sorularını hazırlayan kişilerin PMYO sorularını sınav gününden önce veya sınav sabahı ele geçirdikleri kanaatine varılmıştır. PMYO sorularının sınavdan önce ya da sınav başladıktan hemen sonra dışarıya sızması ile sınav geçerliliğinin zedelendiği görüşü oluşmuş ve gerekli soruşturmalar yapılarak olayın aydınlatılması için Ankara Cumhuriyet Başsavcılığına, Emniyet Genel Müdürlüğüne ve Yükseköğretim Kuruluna gerekli duyurular yapılmıştır. Bütün bu gelişmeler karşısında, ÖSYM Yürütme Kurulu tarafından 13 Eylül 2009 günü yapılan PMYO Sınavının iptal edilmesine..." (ÖSYM, 2009) kararı verilmiştir.

Diğer bir kopya olayı ise Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda yaşanmıştır. 2010 yılında yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda 360 tane birinci çıkması ve bunlar içerisinde karı kocaların da bulunması üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ÖSYM şu açıklamayı yapmıştır: "10-11 Temmuz 2010 tarihlerinde yapılan Kamu Personel Seçme Sınavının (KPSS-Lisans) Eğitim Bilimleri Testi, sınav sürecinde bazı usulsüzlüklerin meydana geldiği kanaatine varıldığından, telafisi mümkün olmayan zararların ortaya çıkmasını engellemek için iptal edilmiştir." (ÖSYM, 2010) daha sonra ise kurum tarafından belirlenen bir tarihte sınav yeniden yapılmıştır.

Hukuk alanında da kopya vakası yaşanmıştır. Bir gazete olayı şu şekilde duyurmuştur: "ÖSYM, 6 Mayıs 2012'de yapılan "Avukatlar İçin Adli Yargı Hâkim ve Savcı Adaylığı Yarışma Sınavı" nı iptal ederek eşdeğer bir sınavla tekrarlanacağını açıkladı. ÖSYM yaptığı incelemede kopya verilerine ulaştı. ÖSYM'nin tespitine göre 4 evli çiftin kâğıtları tıpkı aynı çıktı ve karalama yapılmadan matematik sorularının çözüldüğü tespit edildi. Soruların nereden sızdırıldığı ise tespit edilemedi. Adalet Akademisi tarafından hazırlanan sorularla yaptığı sınavı iptal eden ÖSYM şöyle bir açıklama yapmıştır: "Somut bir delil yok, sınav güvenliği için iptal ettik." (Gazetevatan, 2013).

Kopya sadece ulusal sınavlarda değil, liselerde ve üniversitelerde de sıklıkla karşılaşılan bir sorundur. Ülkemizde öğretmen adaylarının, polis adaylarının ve hâkim adaylarının sınavlarının kopya şüpheleri üzerine iptal edilmeleri, üzerinde durulması ve çözülmesi gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Torpil

İnsanlar yaşamlarına devam edebilmek ve maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için para kazanabilecekleri bir mesleğe ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç gereği, kişiler ya kendi kurdukları bir işte çalışırlar, ya da kurulmuş bir işin parçası olurlar. Bu aslında hem insan olmanın, hem de sosyalleşmenin getirdiği bir olgudur. Aslında okullarda verilen eğitimin bir amacı da bireye sahip olduğu yeteneği fark ettirmek ve bu yetenek doğrultusunda bir meslek sahibi olabilmek için gerekli adımların atılmasını kapsar. Böylece birey sahip olduğu yeteneği ile toplumun bir parçası olur ve toplumuna hizmet eder.

Bu bağlamda bireyin iş hayatı düşünüldüğünde devlet ve özel sektör olmak üzere iki ayrım çıkmaktadır. Özellikle devlet içerisinde çalışmak isteyenler bunu ya kendi gayretleri ile ya da yasa dışı yollarla gerçekleştirmeye çalışırlar. Torpil kavramı da buradan kaynaklanan bir sorundur. Torpil, toplum içerisinde iltimas ve adam kayırmacılığı olarak da bilinmektedir. Özellikle devlet dairelerinde bir iş söz konusu olduğunda torpil kavramı da gün yüzüne çıkmaktadır. Torpil sözlüklerde, “Bir kimseyi kayırma işi” (TDK, 2013e) olarak tanımlanmaktadır.

Sözlü sınavların olduğu pek çok sınavda torpil iddiaları ve bunlarla ilgili mahkeme sonuçları vardır. Günümüzde de torpil iddiaları sıklıkla gündeme gelmektedir. Özellikle devlet kurumlarında işe girmek isteyenlerin denedikleri yollardan biri “Tanıdık” bulmaktır. Bu da daha çok torpil iddialarını gündeme getirmektedir. Özellikle kurum yöneticilerinin daha çok siyasiler tarafından atanması torpil iddialarını güçlendirmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada toplumumuzu ve ülke gündemini meşgul eden, ilerde de meşgul etmeye devam edecek gibi görünen “şike, kopya, torpil ve doping” sorunları üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kopya konusunda özellikle toplumda adalet değerini öğretecek olan öğretmen adaylarının, toplumda adaleti sağlayacak olan hâkimlerin sınavında ve toplumda huzuru tesis etmeye yardımcı olacak polislik mesleği ile ilgili yapılan sınavlarda kopyadan dolayı ülke bünyesinde sınavların iptal edildiği görülmektedir. Bu tablodan bakıldığında, toplum içerisinde adalet değerinin yeniden düşünülmesi ve eğitim sitemimiz içerisinde öğrencilerimize vermemiz gereken adalet kavramına yeniden eğilmek gerekmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi'nde farklı bölümlerde okuyan ve uygulamaya katılan 140 öğrencinin %71'i kopya çektiğini, %29'u kopya çekmediğini belirtmiştir (Lüle Mert, 2012). 60 sınıf öğretmenin katıldığı "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları" isimli çalışmada kopya çekmek de istenmeyen öğrenci davranışları içerisinde yer almaktadır (Çankaya ve Çanakçı, 2011). 736 öğrenci ve beş bölümden toplam 132 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada katılımcıların pek çoğunun çeşitli şekillerde kopya çektikleri sonucuna ulaşılmıştır (Durmuşçelebi, 2011). Literatürde pek çok çalışmanın sonucu da aynı istikamettedir. Araştırmacı farklı eğitim fakültelerinde çalışmış ve öğretmen adaylarının rahatlıkla kopya çekmeye teşebbüs ettiklerine şahitlik etmiştir. Aslında bu, üniversitelerde çalışan öğretim elemanları tarafından bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla kopya çekmek yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmasına rağmen kopya kavramından kurtulmak için yeterince çalışmanın yapılmadığı da görülmektedir.

Dam'ın (2013) yaptığı çalışmada örgün din eğitimi kurumlarında okuyan öğrencilerin %76,2 gibi büyük çoğunluğun, değişen sıklıklarla da olsa kopya çektikleri tespit edilmiştir. Eraslan'ın (2011) çalışmasında ise öğretmen adaylarının %81'i sınavlarda kopya çektiklerini veya teşebbüs ettiklerini belirtmişlerdir.

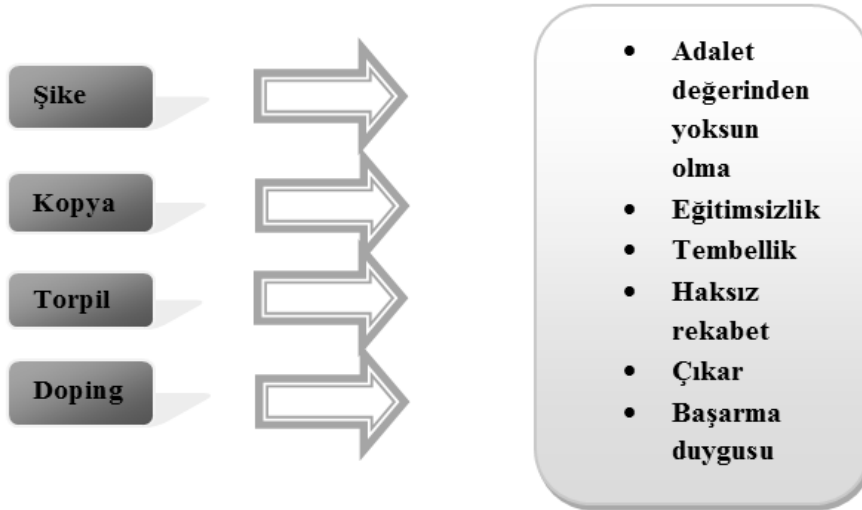
Literatür incelendiğinde daha pek çok, kopyaya ilişkin çalışmanın olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının kopya çekmeye sıklıkla başvurması, ilerde bu öğretmenlerin yetiştirecekleri çocuklar açısından pek çok soru işaretini de beraberinde getirmektedir. Kopya çekmek, en basit ifade ile kandırmak, hakkın olmayanı almaktır, bir başkasının hakkını yemektir. Böyle bir öğretmenin, doğruluk ve dürüstlük değerinden yoksun bir öğretmenin, öğrencilere bu değerleri nasıl aşılayacağı ciddi bir sorun olarak görülmektedir.

Şike ve doping konuları ise daha çok sporla ilgili kavramlardır. Şike iddiaları ilk çıktığında basın ve toplum, "Zaten herkes yapıyordu

takımlar yakalandı” gibi bir refleks geliştirdi. Makale yazılırken mahkeme süreci devam ettiği için burada herhangi bir değerlendirme yapılması etik değildir. Ancak 2020 olimpiyatları için İstanbul ve Tokyo finale kaldığında -ki ülkelerin sunumunu dünyada milyonlarca insan izledi- Japonlar kendi ülkelerinde şike ve doping gibi sorunların olmadığı konusunu ısrarla vurguladı, diğer taraftan da üstü kapalı bir şekilde Türkiye’yi suçlamış oldu. Bu sorunların da katkısı ile saygın ve uluslararası organizasyona Türkiye ev sahipliği yapamamış oldu.

Albay’ın (2004) yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; idareci (%34,6) ve hakemlerin (%29,7) öncelikle şike eylemleri içinde yer aldığı ortaya koymaktadır ve futbol sektöründe, şike yapanların sıklıkla kullandıkları yöntem "hakeme ulaşma (%36)" ve "teşvik primi verme (%34)" şeklinde belirginleşmektedir. Öztürk (2009) bir grup sporcu ile yaptığı araştırmada, katılımcıların neredeyse %75’inin doping konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ülkemizde siyasi iktidarlar değişse de “torpil” değişmeyen kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle devlet dairelerine işçi ve memur olarak kolay yoldan girmek isteyenlerden bazıları bir tanıdığa başvurmak seçeneğine başvurur. Hatta toplum içerisinde sıklıkla duyulan “bir tanıdığın olacak...” cümlesi oldukça manidardır. Sınavlarda ne kadar da kopya iddiaları olsa da özellikle merkezi sistem ile ÖSYM’nin yaptığı sınavlardan sonra devlet kurumlarının yaptığı mülakat ile ilgili sınavlarda sıklıkla torpil iddiaları da ortaya atılmaktadır.



Bu dört sorun aslında ortaya çıkış amaçları açısından ve aynı kaynaktan gelmeleri itibariyle benzer sorunlar olarak değerlendirilebilir. Aşağıda bu dört sorun arasındaki ilişkiyi belirten şekle yer verilmiştir.

Bu dört yolu seçen bireylerin ortak amacı aslında haksız rekabet yoluyla çıkar elde etmektir. Bir futbol takımı, öğrenci veya işe girecek kişi belki de yeterince çalışmadıkları için (tembellik) bu yolları tercih etmektedir. Her insan başarılı olmak ister ama bu, bir başkasının hakkını gasp ederek olmamalıdır. Adalet insanı ifade eden, insana özgü bir değerdir. Doğada özellikle hayvanlarla ilgili belgeseller takip edildiğinde, hayvanlar arasında genel olarak adalet değerinin olmadığı kolaylıkla fark edilebilir. Güçlü olan kazanır. İnsan ise bunun tam tersine çevresini de düşünerek adaletle hareket eden bir canlıdır. Günümüzde sürekli olarak insan haklarının önemine değinirken, bu dört sorun tamamıyla insan haklarının ihlal edilmesine en güzel örnekler olarak gösterilebilir. Aslında bunlar öğrencilerimize yeterince veremediğimiz eğitimin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Okullarımızda genel olarak öğretim verilmekteyken; eğitim boyutu genelde hem aileler, hem de okullar tarafından göz ardı edilmektedir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin ve okullarının başarılı olup olmadığına, bir üst kademeye geçişteki başarı oranına göre karar vermektedir. Dolayısıyla öğretmenler de genel olarak iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmekten ziyade sınavlarda çok net yapan öğrenciler yetiştirildiğini, bu konuda da aileler ve okul yöneticileri tarafından baskı gördüklerini dile getirmişlerdir (Tonga, 2013).

Başkasının hakkını düşünmeden sadece kendi çıkarı adına yaşayan birey, aslında kişiliğini kaybetmiş, değer sistemini yitirmiş demektir. Bu tarz bireylerin kendi çıkarları doğrultusunda, her kanunu çiğneyecekleri ve toplum düzenini bozacakları büyük bir gerçektir. İnsanda bir başarı isteğinin olduğu gerçeği inkâr edilemez. Ancak burada da başkalarının hakkını yememenin çok önemli olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Bu sorunların tekrar tekrar karşımıza çıkmaması için müfredatlarımızda değer boyutunu çok ciddi olarak vurgulamamız ve ailelere, öğrencilerin sınavlarda çok net yapması ve iyi bir üniversiteye gitmesi kadar, sahip olmaları gereken değerler ile ilgili eğitimler de ciddiyetle verilmelidir. Dolayısıyla eğitimciler olarak yeniden düşünmemiz gereken temel soru ve sorun şunlar olmalıdır: “Ülkemizin birliği,

devletimizin devamı için okullarımızda öğrencilerimize gerçek anlamda aşılamanız gereken değerler neler olmalıdır? Bu değerler hakkında okullarda yeterince eğitim verilmekte midir?"

KAYNAKÇA

ALBAY, F. (2004). Türkiye Futbol Liglerindeki Şike İddialarının İncelenmesi ve Türk Futboluna Yansımalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN, S. ARIKAN, Y. (2012). "Spor Kulüplerinde Yolsuzluklar ve Karapara Aklama". *Akademik Araştırmalar Dergisi*. Sayı 55, s.51-82.

BAŞARAN, İ. E. (1992). Eğitim Giriş. Gül Yayınevi, Ankara.

BERGER, P. L. & BERGER, B. (1979). Becoming a Member of Society. P. I. Rose, (Ed.). Socialization and the Life Cycle. St. Martin's Press, New York.

ÇANKAYA, İ. ve ÇANAKÇI, H. (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları". *Turkish Studies*. Sayı 6/2, s. 307-316.

ÇİFTÇİ, A. (2008). *Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

DAM, H. (2013). "Örgün Din Eğitiminde Kopya Sorunu". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 34, s. 71-108.

DEMİRKAYA GEDİK, H. (2008). "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 12, S: 1. s.117-134.

DOĞAN, İ. (1995). *Sosyoloji Kavram ve Sorunlar*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

DURMUŞÇELEBİ, M. (2011). "Lise Öğrencilerinin ve Öğretmen Adaylarının Kopya Çekme Davranışlarına İlişkin Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Cilt 17, Sayı 1, s. 77-97.

ERASLAN, A. (2011). "Matematik Öğretmeni Adayları ve Kopya: Hiç Çekmedim Desem Yalan Olur". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, Sayı 160. s. 52-64.

ERGİL, D. (1984). *Toplum ve İnsan*. Turhan Kitabevi, Ankara.

GAZETE VATAN. (2013). Durmak Yok, Kopyaya Devam. <http://haber.gazetevatan.com/durmak-yok-kopyaya-devam/478920/1/gundem> 25.10.2013.

KARASAR, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.

LÜLE MERT, E. (2012). "Temel İşlevi Bilim İnsanı Yetiştirmek Olan Bazı Bölümlerde Kopya". *Turkish Studies*. Sayı 7/3, s. 1813-1829.

Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2009). 2009-PMYO: Sınav İptali. 21.10.2013 <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11560/2009-pmyo-sinav-iptali-01102009.html>

Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2010). 2010-KPSS Lisans: Eğitim Bilimleri Testinin İptali. 22.10.2013. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12135/2010-kpss-lisans-egitim-bilimleri-testinin-iptali-17092-.html>

ÖZTÜRK, E. G. (2009). *Türkiye'de Doping, Sporcuların Doping Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi (Hentbol Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SAGIR, A. (2012). "222 Sayılı Yasa Bağlamında Türkiye'de Futbol Örneğinde Sosyolojik Bir Çözümleme". *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 3, Eylül 2012, s. 155-181.

SENEMOĞLU, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Yargı Yayınevi, Ankara.

SUNAY, H. SARACALOĞLU, A. S. (2003). "Türk sporcusunun spordan beklentileri ile spora yönelten unsurlar". *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 46. s. 43-48.

ŞİŞMAN, M. TAŞDEMİR, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.

ŞİŞMAN, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

TOLAN, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Savaş Yayınları, Ankara.

TONGA, D. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Bilinci Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013a). 18.10.2013

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52fa31c2f0fc41.90177335

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013b). 19.10.2013

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52fa31c2f0fc41.90177335

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013c). 19.10.2013

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52fa31c2f0fc41.90177335

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013d). 19.10.2013

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52fa31c2f0fc41.90177335

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013e). 19.10.2013

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52fa31c2f0fc41.90177335

Wikipedia. (2013). 2011 Türk Futbolu Şike Davası. 21.10.2013

http://tr.wikipedia.org/wiki/2011_T%C3%BCrk_futbolu_%C5%9Fike_davas%C4%B1

İLKOKUL 2. SINIF *FUN WITH TEDDY* İNGİLİZCE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer YAŞAR*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2013 yılında yenilenen İngilizce ders öğretim programına göre hazırlanan 2.sınıf İngilizce ders kitabını; kitabın amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla hazırlanan 51 maddelik ders kitabı değerlendirme ölçeği, 68 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler; 2.sınıf İngilizce ders kitabına kitabın amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller açısından beş üzerinde ortalama 3,19 puan vermişlerdir. Bu sonuç, kitabın öğretmenlerin beklentilerini karşılar nitelikte olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, İngilizce Eğitimi, Ders Kitabı

THE EVALUATION OF *FUN WITH TEDDY* 2nd GRADE ENGLISH TEXTBOOK IN ACCORDANCE WITH THE TEACHERS' VIEWS

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the views of teachers about aim of the book, approach to language teaching and learning, visual elements of the book, presentation of language and vocabulary items, activities and exercises, organization and sequencing, supporting sources and supporting materials of 2nd grade English textbook which is prepared according to English instruction program in 2013. In order to achieve this purpose, a textbook evaluation scale with 51 items was prepared and it

* İngilizce Öğretmeni, MEB, Aksaray Merkez Anadolu Lisesi, Aksaray, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, omeryasar81@hotmail.com

was applied to 68 English teachers. Survey method was used in this research. According to the results of this study, teachers have given average 3.19 points out of 5 to 2nd grade English textbook in accordance with aim of the book, approach to language teaching and learning, visual elements of the book, presentation of language and vocabulary items, activities and exercises, organization and sequencing, supporting sources and supporting materials. This result indicates that this book is not-well qualified enough to meet the expectations of teachers.

Keywords: Teaching program, English education, Textbook

GİRİŞ

Eğitim birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir. İbrahim Ethem Başaran'ın belirttiği gibi "İnsan bilgi ve becerileri öğrenmek için bunları bilenlerden yardım almak zorundadır. Toplumda öğrenmek isteyenlerin, öğrenecekleri bilgi ve becerileri bilenlere başvurması, insanlar arasında eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturur." (Başaran, 1996). Bu ilişkiler dokusunun en önemli parçaları; öğrenciler, öğretmenler ve onlara eğitim sürecinde yardımcı olacak ders kitaplarıdır.

İlk olarak M.Ö.4000 yıllarında Mısır'da kullanılan ders kitabı "Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen kitaptır." (Oğuzkan, 1993). Bir başka deyişle, öğretmenlerin neleri öğreteceğini belirleyerek dersin akışını etkiler. Ders kitabı dünyanın çoğu ülkesinde de eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur. "Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır." (Semerci, 2004). Türkiye'de de durum pek farklı değildir. Hangi ders, hangi sınıf olursa olsun ders kitabı eğitim-öğretimin her seviyesinde kullanılan vazgeçilmez bir eğitim aracıdır (Yalın, 1999). Günümüzde öğretmenlerin öğrenenleri aktif hale getirmelerinde, öğretim materyallerinden yararlanmaları da önem taşımaktadır (Yelken, 2009).

Öğrencilerin, müfredat öğretim programları ile hedeflenen niteliklere ulaşmasını sağlamada en önemli vasıta olan ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde yer alan materyaller içinde en fazla kullanılanıdır (Demirel, 1999). Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke, kitapların öğretim programında belirlenen davranışları yani; bilgi beceri ve özellikleri öğrencilere kazandıracak faaliyetleri içermesi ve bu faaliyetlere rehberlik edici nitelikte olmasıdır. Bir derse ait müfredat programlarıyla, bir bakıma bir ders kitabından beklenenler belirlenir (Şahin ve Turanlı, 2005).

Ders kitapları, öğrencilere üzerinde çalıştıkları konular hakkında bilgi sağlayan, belirli ipuçları veren ve onları hedefler doğrultusunda geçerli davranışlar kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yöneltten bir ortam ve öğretme-öğrenme süreçlerinin öğelerinden biridir (Adıbelli, 2007). Eğitimin her aşamasında kullanılan ders kitapları, öğretim programları çerçevesinde, eğitim ve öğretimi etkili kılacak şekilde planlanmalı ve gelişmiş ülkelerin ders kitabı standartlarına uygun olarak düzenlenmelidir (Kanlı, 2004). Ders kitapları, ulaşılması ve kullanılması en kolay materyal olarak dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim araçları içerisindeki öncelikli konumunu muhafaza etmektedir.

Ders kitapları, eğitimde uygulanan programların amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları, yenilenen öğretim programlarında öngörülen temel öğretim stratejilerinin uygulamaya konulması bakımından öğretmenler için de rehber niteliği taşımaktadır (Uzuntiryaki ve Boz, 2006). Ders kitabı bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kiroğlu, 2006). Bu nedenle az gelişmiş veya gelişmekte olan bazı ülkelerde çağdaş anlamda eğitim programları ve bu kapsamda öğretim ve ders programları yürürlükte olmadığı halde bir derse ait program yerine bile kullanılmaktadır (Kaya, 2005). Ders kitaplarının sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en çok kullanılan araç olmasının nedenlerinden biri ders kitaplarının eğitim programına uygun hazırlanmasıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999). Ders kitapları, okul programlarının üstlendiği toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme görevini yerine getirme bakımından büyük önem taşımaktadır (Kaya, 1999).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, okutulan derslerin öğretim programlarının da değişimini de zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde günümüz ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında İlköğretim 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmış ve okullarımızda uygulanmaya başlanmıştır. Oluşturulan İngilizce öğretim programına göre İngilizce ders kitabı hazırlanmıştır. Ülkemizde hazırlanan ders kitaplarının örgün eğitim kurumlarımızda okutulmadan önce, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onay alma zorunluluğu bulunmaktadır. Hazırlanan veya yenilenen ders kitaplarının eksikliklerini belirleyebilmek ve bu eksikliklerin giderilerek eğitim-öğretimi daha iyi duruma getirebilmek açısından ders kitapları ile ilgili çalışmaların yapılmasına gerek duyulmaktadır. Bu amaçla 2000'li yıllardan sonra ülkemizde çalışılmaya başlanılan kitap inceleme çalışmaları (Aycan ve diğ., 2000; Çepni ve

diğ.,2001; Demir ve diğ.,2009; Güzel ve Adıbelli,2011; Kanlı,2004; Marulcu ve Doğan,2010; Şengören ve diğ.,2010; Tanel ve diğ.,2010; Ünsal ve Güneş,2002; Ünsal ve Güneş,2003a; Ünsal ve Güneş,2003b; Ünsal ve Güneş,2004; Yıldırım,2007; Dülgeroğlu ve diğ.,2013; Ulum,2014) daha kaliteli ders kitaplarının hazırlanmasına katkı sağlamaktadır.

Alinyazındaki kitap inceleme çalışmalarına bir ilave olarak nitelendirilebilecek çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce öğretim programına uygun olarak hazırlanan 2.sınıf İngilizce ders kitabı “Fun With Teddy” öğretmen görüşleri doğrultusunda; kitabın amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller bakımlarından değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar ortaya konmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Amaç

İlköğretim 2.sınıfta okutulan “Fun With Teddy” İngilizce ders kitabını öğretmen görüşlerinden hareketle değerlendirmek ve öneriler sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın ortaya koymuş olduğu amacı nasıl değerlendirmektedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımını nasıl değerlendirmektedir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın görsel tasarımını nasıl değerlendirmektedir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın kelime ve dil öğelerinin sunumunu ve anlatımını nasıl değerlendirmektedir?
5. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın etkinliklerini ve alıştırmalarını nasıl değerlendirmektedir?
6. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın organizasyonu ve konu sıralamasını nasıl değerlendirmektedir?
7. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın destekleyici kaynaklarını nasıl değerlendirmektedir?
8. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri kitabın destekleyici materyallerini nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitabına ilişkin bulgular ve bu bulguların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için mevcut ders kitabının durumunu betimleyebilmek amacıyla “Nedir?” sorusuna yanıt arayan tarama (betimsel-survey) modelinde bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Anketlerden elde edilen nicel veri, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplama yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Aksaray ili ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aksaray il merkezinde seçilen 40 ilköğretim kurumunun birinci kademesinde çalışan 68 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	15	22,1
	Kadın	53	77,9
Yaş aralığı	20-30	37	54,4
	30-45	25	36,7
	45-55	6	8,8
	55+	0	0
Mesleki Kıdem	0-2	7	10
	2-5	21	30,8
	5+	40	58,8

Veri toplama aracı

Yapılan bu araştırmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği mezunu Fatma Esra Özdemir'in 2007 yılında yayınlamış olduğu "DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUTULAN TIME FOR ENGLISH 4 ADLI KİTANIN DEĞERLENDİRME" adlı Yüksek Lisans Tezinde kullanılan Likert tipi anket formu kullanılmıştır. Bu anket formu kitabı amacı, dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller yönünden değerlendirmektedir. Kullanılan ölçeğe göre, değerlendirmeye alınan 2.sınıf ders kitabı; kitabın amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller açısından en az 51, en fazla 255 puan alabilmektedir. Kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.70'ten büyük olması, ölçeğin uygulanabilir ve yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması

Hazırlanan anket formu Aksaray ilinde 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 2.sınıfta bu ders kitabını okutan İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen öğretmenlerle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş; çalışmanın amacı, önemi ve yöntemi öğretmenlere anlatılmış, anketi rahat ve sakin bir ortamda cevaplamaları için bir hafta süre verilmiştir. Verilen süre sonunda anket formları toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin analizi

Öğretmenlerin Likert tipi ankete vermiş oldukları cevaplar bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik paket program yardımıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin aralık genişliği "dizi genişliği / yapılacak grup sayısı" (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanmış ve araştırma bulgularının puanlanmasında esas alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 2'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 2.Likert Tipi Ankete Verilen Cevapların Puan Karşılıkları ve Cevap Aralıkları

Cevap	Puan (olumlu soru maddesi için)	Aralık
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kararsızım	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kesinlikle katılıyorum	5	4,20-5,00

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabını Amacı Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın amacıyla ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Amacı İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Kitabın amacı dil öğrenim müfredatının ve öğrencilerin dil öğrenme amaçlarıyla örtüşmektedir.	68	1	5	3,15	1,130	Kararsızım
2	Kitabın amacı benim öğrencilerim için belirlediğim amaçlarla örtüşmektedir.	68	1	5	2,96	1,051	Kararsızım
Genel Ortalama					3,05		Kararsızım

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının amacı bölümünde 2.maddedeki "Kitabın amacı benim öğrencilerim için

belirlediğim amaçlarla örtüşmemektedir.” maddesine (ortalama 2,96 puan) vermişlerdir. Bu sonuç “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki “Kitabın amacı dil öğrenim müfredatının ve öğrencilerin dil öğrenme amaçlarıyla örtüşmektedir.” şeklindeki maddeye öğretmenler (ortalama 3.15 puan) vermişlerdir. Bu sonuç, ölçekte “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Ders kitabının amacı için öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirme sonucunda elde edilen ortalama puan 3.05’dir. Bu puan, ölçekte “kararsızım” görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabının Dil Öğrenim Ve Öğretimine Yaklaşımı Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımıyla ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Dil Öğrenim Ve Öğretimine Yaklaşımı İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Kitap müfredatta sözü geçen dil öğrenim yöntem(ler)iyile uyumludur.	68	1	5	3,27	1,198	Kararsızım
2	Kitap, ilköğretim 1.kademe düzeyindeki öğrencilere İngilizce öğretebilmek için etkili bir yaklaşım, yöntem(ler) ve teknik(ler) kullanmaktadır.	68	1	5	3,10	1,171	Kararsızım
Genel Ortalama					3,18		Kararsızım

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımıyla ilgili bölümünde 2.maddedeki “Kitap, ilköğretim 1.kademe düzeyindeki öğrencilere İngilizce öğretebilmek için etkili bir yaklaşım, yöntem(ler) ve teknik(ler) kullanmaktadır.” maddesine (ortalama 3,10 puan) vermişlerdir. Bu sonuç “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki “Kitap müfredatta sözü geçen dil öğrenim

yöntem(ler)iyile uyumludur.” şeklindeki maddeye öğretmenler (ortalama 3.27 puan) vermişlerdir. Bu sonuç, ölçekte “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Ders kitabının dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımları için öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirme sonucunda elde edilen ortalama puan 3.18’dir. Bu puan, ölçekte “kararsızım” görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabındaki Görsel Öğeler Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın görsel öğeler yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Görsel Öğeler Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min	Mak	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Kitabın görsel tasarım ve sayfa düzeni 2.sınıf öğrencileri için uygun ve çekicidir.	68	1	5	3,77	1,036	Katılıyorum
2	Basım ve yayın kalitesi oldukça iyidir.	68	1	5	3,42	1,217	Katılıyorum
3	Kitapta kullanılan baskı, yazı türü ve harf puntoları yeterince okunaklı ve düzeye uygundur.	68	1	5	3,90	,951	Katılıyorum
4	Kitapta kullanılan resim ve grafikler düzeye uygun olarak yeterince renkli ve çekicidir.	68	2	5	3,75	1,042	Katılıyorum
5	Resimler ait olduğu konu ya da alıştırırmayı anlamaya yeterince yardımcıdır.	68	2	5	3,23	1,057	Kararsızım
6	Resimler açık ve nettir; gereksiz detaylar taşımamaktadır.	68	1	5	3,27	1,180	Kararsızım
Genel Ortalama					3,55		Katılıyorum

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının görsel öğeler yönünden incelenmesiyle ilgili bölümünde en düşük puanı 5.maddedeki “Resimler ait olduğu konu ya da alıştırma anlamaya yetince yardımcıdır.” maddesine (ortalama 3,23 puan) vermişlerdir. Bu sonuç “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki 3.maddedeki “Kitapta kullanılan baskı, yazı türü ve harf puntoları yeterince okunaklı düzeye sahiptir.” maddesine öğretmenler en yüksek puanı (ortalama 3,90) vermişlerdir. Bu sonuç, “katılıyorum” görüş aralığı içerisinde. Ders kitabının yazı türü ve harf puntolarıyla ilgili öğretmenler olumlu görüş beyan etmişlerdir. Ders kitabının görsel öğeler yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 3,55’dir. Ölçekte bu puan, “katılıyorum” görüş aralığına karşılık gelmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin genel olarak kitabın görsel öğeler yönünden olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabının Kelime ve Dil Öğelerinin Sunumu Ve Anlatımı Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Kelime Ve Dil Öğelerinin Sunumu Ve Anlatımı Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Kitap, öğrenci motivasyonunu artırmak için dil öğelerini (konuları) değişik ortamlarda anlatmaktadır.(örn. şarkılar, resimler, örnek cümleler, hikâyeler vs.)	68	1	5	3,48	1,167	Katılıyorum
2	Kitapta öğretilen kelimeler öğrenci düzeyine uygundur.	68	1	5	3,06	1,343	Kararsızım

İLKOKUL 2. SINIF FUN WITH TEDDY İNGİLİZCE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA

3	Kelimeler yaş düzeyine uygun yöntemlerle anlatılmaktadır.(örn. resimlerle)	68	1	5	3,54	1,220	Katılıyorum
4	Kelimeler kolaydan zora doğru verilmektedir.	68	1	5	3,27	1,144	Kararsızım
5	Öğrencilerin bir ders ya da bir haftada öğrenmesi beklenen kelime sayısı düzeye uygundur.	68	1	5	3,15	1,304	Kararsızım
6	Kelimeler yeterli bir şekilde kullanılmakta(alıştırma alarda) ve tekrar edilmektedir.	68	1	5	2,88	1,160	Kararsızım
7	Kitap dilbilgisini sezdirme(inductive) yöntemiyle öğretmektedir.(kuralı öğrenciye sezdirerek.)	68	1	5	3,29	1,010	Kararsızım
8	Kitap dilbilgisini doğrudan kuralları vererek öğretmektedir.	68	1	5	2,35	1,139	Katılmıyorum
Genel Ortalama					3,12		Kararsızım

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı yönünden incelenmesiyle ilgili bölümde en düşük puanı 8.maddedeki "Kitap dilbilgisini doğrudan kuralları vererek öğretmektedir." maddesine (ortalama 2,35 puan) vermişlerdir. Bu sonuç "katılmıyorum" görüş aralığı içerisindedir. Aynı tablodaki 3.maddedeki "Kelimeler yaş düzeyine uygun yöntemlerle anlatılmaktadır." maddesine öğretmenler en yüksek puanı (ortalama 3,54) vermişlerdir. Bu sonuç, "katılıyorum" görüş aralığı içerisindedir. Kelimeler yaş düzeyine uygun yöntemlerle anlatılmaktadır maddesiyle ilgili öğretmenler olumlu görüş beyan etmişlerdir. Ders kitabının kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 3,12'dir. Ölçekte bu puan, "kararsızım" görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitaptaki Etkinlikler Ve Alıştırmalar Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın etkinlikleri ve alıştırmalar yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Etkinlikler Ve Alıştırmalar Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Etkinlikler ve alıştırmalar öğretilen konuyla ilişkilidir.	68	1	5	3,69	1,035	
2	Etkinlikler ve alıştırmaların sayısı öğrencilere yeterince pratik yaptıracak miktardadır.	68	1	5	2,79	1,304	Kararsızım
3	Etkinlikler ve alıştırmalar yaş düzeyinin ilgisini çekecek şekilde zevkli ve eğlencelidir.	68	1	5	3,31	1,170	Kararsızım
4	Etkinlikler ve beceriler dört dil becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır.	68	1	5	3,06	1,278	Kararsızım
5	Etkinlikler ve alıştırmalar farklı öğrenme tarzlarına ve zekâ türlerine hitap etmektedir.	68	1	5	3,27	1,162	Kararsızım
6	Etkinlik ve alıştırmalar kolaydan zora doğru gitmektedir.	68	1	5	3,35	1,062	Kararsızım
7	El becerisi etkinlikleri öğrencilerin hem motor becerilerini hem de dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	68	2	5	3,69	,971	Katılıyorum
8	Oyunlar öğretici ve eğlendiricidir.	68	1	5	3,58	1,145	Katılıyorum
9	Alıştırmalar öğrencilerin düzeylerinin üstünde bilgi yada beceri gerektirmemektedir.	68	1	5	3,15	1,031	Kararsızım
10	Yönergeler yeterince anlaşılır ve takip etmesi kolaydır.	68	1	5	3,00	1,220	Kararsızım
11	Alıştırmalardan önce örnek alıştırmalar verilmiştir.	68	1	5	2,65	1,062	Kararsızım

İLKOKUL 2. SINIF FUN WITH TEDDY İNGİLİZCE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA

12	Etkinliklerde değişik sınıf içi etkileşim yöntemlerine yer verilmektedir.(eşli çalışma, grup çalışması, bireysel çalışma.)	68	1	5	3,04	1,091	Kararsızım
13	Etkinlikler ve alıştırmalar dilin serbest kullanımı (free practice) için yeterli fırsat sağlamaktadır.	68	1	5	3,00	1,111	Kararsızım
14	Öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmek için iletişimsel (communicative) etkinliklere yer verilmektedir.	68	1	5	3,38	1,064	Kararsızım
Genel Ortalama					3,21		Kararsızım

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının etkinlikler ve alıştırmalar yönünden incelenmesiyle ilgili bölümde en düşük puanı 11.maddedeki “Alıştırmalardan önce örnek alıştırmalar verilmiştir.” maddesine (ortalama 2,65 puan) vermişlerdir. Bu sonuç “kararsızım” görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki 1. ve 7.maddelerdeki “Etkinlikler ve alıştırmalar öğretilen konuyla ilişkilidir.” ve “El becerisi etkinlikleri öğrencilerin hem motor becerilerini hem de dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.” maddelerine en yüksek puanı (ortalama 3,69) vermişlerdir. Bu sonuç, “katılıyorum” görüş aralığı içerisinde. “Etkinlikler ve alıştırmalar öğretilen konuyla ilişkilidir.” ve “El becerisi etkinlikleri öğrencilerin hem motor becerilerini hem de dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.” maddeleriyle ilgili öğretmenler olumlu görüş beyan etmişlerdir. Ders kitabının etkinlikler ve alıştırmalar yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 3,21’dir. Ölçekte bu puan, “kararsızım” görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabının Organizasyon Ve Konu Sıralaması Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın organizasyon ve konu sıralaması yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Organizasyon Ve Konu Sıralaması Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Kitabın organizasyonu öğretmenler için anlaşılır ve takip etmesi kolaydır.	68	1	5	3,02	1,263	Kararsızım
2	Kitabın organizasyonu öğrenciler için anlaşılır ve takip etmesi kolaydır.	68	1	5	3,00	1,255	Kararsızım
3	Kitap kullanıcıya kolaylık sağlamakta ve bunun için gerekli yönlendirmeleri yapmaktadır(user-friendly). (Önsöz,içindekiler kısmı,arka kapak bilgisi,alıştırmalar için gerekli boşluklar,vs.)	68	1	5	3,19	1,197	Kararsızım
4	Ünitelerin kendi içlerindeki organizasyonu anlaşılır ve takip etmesi kolaydır.	68	1	5	3,31	1,206	Kararsızım
5	Derste öğretilmesi amaçlanan dil ve kelime konuları öğrenci seviyesine uygundur.	68	1	5	3,21	1,148	Kararsızım
6	Konular mantıklı bir sıralamaya uygun dizilmişlerdir.(örn.10-100 arası sayıların öğretiminin 1-10 arası sayıların öğretiminden sonra gelmesi)	68	1	5	3,67	1,098	Katılıyorum
7	Kitap değişik durumlara kolayca adapte edilebilir ve esnektir.	68	1	5	3,00	1,149	Kararsızım
Genel Ortalama					3,20		Kararsızım

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının organizasyon ve konu sıralaması yönünden incelenmesiyle ilgili bölümde en düşük puanı 2. ve 7.maddelerdeki “Kitabın organizasyonu öğrenciler için anlaşılır ve takip etmesi kolaydır.” ve “Kitap değişik

durumlara kolayca adapte edilebilir ve esnekler." maddesine (ortalama 3,00 puan) vermişlerdir. Bu sonuç "kararsızım" görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki 6.maddedeki "Konular mantıklı bir sıralamaya uygun dizilmiştir." maddesine en yüksek puanı (ortalama 3,67) vermişlerdir. Bu sonuç, "katılıyorum" görüş aralığı içerisinde. Konular mantıklı bir sıralamaya uygun dizilmiştir maddesiyle ilgili öğretmenler olumlu görüş beyan etmişlerdir. Ders kitabının organizasyon ve konu sıralaması yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 3,20'dir. Ölçekte bu puan, "kararsızım" görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabının Destekleyici Kaynaklar Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın destekleyici kaynaklar yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Destekleyici Kaynaklar Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min	Mak	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Tekrar kısımları (consolidation/revision) yeterince tekrar yapmaya elverişlidir.	68	1	5	2,56	1,109	Katılmıyorum
2	Çalışma kitabı alıştırmaları hem sayı hem nitelik olarak yeterlidir.	68	1	5	2,35	1,062	Katılmıyorum
3	Çalışma kitabı alıştırmaları üzerinde çalışılan konuyla ilişkilidir.	68	1	5	3,04	1,110	Kararsızım
4	Çalışma kitabında çeşitli alıştırmaları kullanılmıştır.	68	1	5	2,83	1,098	Kararsızım
Genel Ortalama					2,69		Kararsızım

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının destekleyici kaynaklar yönünden incelenmesiyle ilgili bölümde en düşük puanı 2.maddedeki “Çalışma kitabı alıştırmaları hem sayı hem nitelik olarak yeterlidir.” maddesine (ortalama 2,35 puan) vermişlerdir. Bu sonuç “katılmıyorum” görüş aralığı içerisindedir. Öğretmenler bu maddeyle ilgili olumsuz görüş beyan etmişlerdir. Aynı tablodaki 3.maddedeki “Çalışma kitabı alıştırmaları üzerinde çalışılan konuyla ilişkilidir.” maddesine en yüksek puanı (ortalama 3,04) vermişlerdir. Bu sonuç, “kararsızım” görüş aralığı içerisindedir. Ders kitabının destekleyici kaynaklar yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 2,69’dır. Ölçekte bu puan, “kararsızım” görüş aralığına karşılık gelmektedir.

İlköğretim 2.Sınıf İngilizce Kitabının Destekleyici Materyaller Yönünden İncelenmesi

Değerlendirme ölçeğindeki kitabın destekleyici materyaller yönünden incelenmesiyle ilgili sorulara İngilizce öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim 2.Sınıf Ders Kitabının Destekleyici Materyaller Yönünden İncelenmesiyle İle İlgili Anket Sorularına İngilizce Öğretmenlerinin Verdiği Cevapların Analizi

Sıra no	Maddeler	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Öğretmen Görüşleri
1	Öğretmen kitabının anlaşılması ve takip edilmesi kolaydır.	68	1	5	3,35	1,229	Kararsızım
2	Öğretmen kitabı öğretmene aşırı bir hazırlık yükü yüklememektedir.	68	1	5	3,29	1,368	Kararsızım
3	Öğretmen kitabı öğretmenlere sınıfta kullanılabilecek oyun, drama vb. aktivitelerle ilgili pratik fikirler vermektedir.	68	1	5	3,48	1,203	Katılıyorum
4	Öğretmen kitabı aktivitelerin ve alıştırmaların amaçlarını açıkça belirtmektedir.	68	1	5	3,67	1,191	Katılıyorum

İLKOKUL 2. SINIF FUN WITH TEDDY İNGİLİZCE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA

5	Öğretmen kitabı her aktivite ve alıştırmaya ayrılması gereken zaman açıkça belirtmektedir.	68	1	5	3,73	1,026	Katılıyorum
6	Öğretmen kitabı kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili tavsiye vermektedir.	68	1	5	3,73	1,047	Katılıyorum
7	Kitap, dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeye yönelik ses materyallerine (kaset, CD gibi) sahiptir.	68	1	5	3,58	1,350	Katılıyorum
8	Kitap, dilbilgisi ve kelime öğretimini kolaylaştırmaya yönelik görsel materyallere (poster, flash card, chart, vb) sahiptir.	68	1	5	3,58	1,217	Katılıyorum
Genel Ortalama					3,55		Katılıyorum

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenler, ders kitabının destekleyici materyaller yönünden incelenmesiyle ilgili bölümde en düşük puanı 2.maddedeki "Öğretmen kitabı öğretmene aşırı bir hazırlık yükü yüklememektedir." maddesine (ortalama 3,29 puan) vermişlerdir. Bu sonuç "kararsızım" görüş aralığı içerisinde. Aynı tablodaki 5. ve 6.maddelerdeki "Öğretmen kitabı her aktivite ve alıştırmaya ayrılması gereken zaman açıkça belirtilmiştir." maddesine ve "Öğretmen kitabı kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili tavsiye vermektedir." maddesine en yüksek puanı (ortalama 3,73) vermişlerdir. Bu sonuç, "katılıyorum" görüş aralığı içerisinde. Ders kitabının destekleyici materyaller yönünden incelenmesi sonucunda elde edilen ortalama puan 3,55'dir. Ölçekte bu puan, "katılıyorum" görüş aralığına karşılık gelmektedir.

SONUÇ

Ders kitabı seçimi öğretmenlerin yaptığı en önemli seçimlerden biridir. Öğretmenler çalışma koşullarına bir müdahalede bulunamazlar;

çalışma saatlerine, dersin süresine, girecekleri sınıfa, sınıfta hangi öğrencilerin olacağına veya kullanılacak sınıfa karar veremezler ama ders kitabını seçebilirler (Halliwell, 1992). Ders kitaplarını değerlendirme; kitapların güçlü ve zayıf yanlarını gösterme açısından önemli bir görevdir. Kusursuz bir ders kitabı yoktur çünkü her ders kitabı farklı durumlarda farklı hedefleri, ihtiyaçları, istekleri ve düzeyleri olan farklı öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin ve öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılayan kitap nadirdir. Buna rağmen her ders kitabı geliştirilmek ve zayıf yanlarının gösterilmesi amacıyla değerlendirilmelidir (Tomlinson, 2006). Bu nedenlerden dolayı bu araştırma yapılmış ve aşağıdaki çıkan sonuçlar neticesinde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan ilköğretim 1.kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders kitabı hakkındaki görüşleri doğrultusunda 3.19 puan almıştır. Alınan bu puan yüzlük sisteme dönüştürüldüğünde 63.90 puana karşılık gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı normlarına göre, hazırlanmış olan bir ders kitabının başarılı olarak kabul edilmesi için 100 üzerinde 90 alması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu sonuç; söz konusu ders kitabının İngilizce öğretmenleri tarafından yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle İngilizce ders kitabına yapılabilecek olan çalışmalara bir katkı sağlamak amacıyla aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Kitapta kullanılan resimler daha açık ve daha anlaşılır olmalıdır.
2. Kelimeler alıştırmalarda yeterince kullanırlmalıdır.
3. Etkinlikler ve alıştırmaların sayısı öğrencilere yeterince pratik yapmalarını mümkün kılacak miktarda olmalıdır.
4. Alıştırmalardan önce örnek alıştırmalar verilmelidir.
5. Kitabın organizasyonu öğrenciler için açık, net, anlaşılır ve takip etmesi kolay olmalıdır.
6. Kitap değişik durumlara kolayca adapte edilebilir olmalıdır..
7. Çalışma kitabındaki alıştırmaların sayısı arttırılmalıdır.
8. Öğretmen kitabı öğretmene aşırı bir yük yüklememelidir.

KAYNAKLAR

ADIBELLİ, S.(2007). Yeni programa göre hazırlanan fizik 1 ders kitabının eğitsel, görsel ve dil anlatım yönünden incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

BAŞARAN, İ.E. (1996). Eğitime Giriş, Ankara: Yargıcı Matbaası S.167

DEMİREL, Ö.(1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. & KIROĞLU, K.(2006). Konu alanı ders kitabı incelemesi (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

HALLIWELL, S.(1992). Teaching English in the Primary Classroom. Longman.

KANLI, U.(2004). Proje-2061'in ışığında fizik ders kitaplarının eğitimsel tasarımına eleştirel bir bakış. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,24(2),123-155.

KAYA, Z.(1999). Ders kitaplarının seçimi,4.ulusal eğitim bilimleri kongresi bildirileri 2-eğitim teknolojisi, dil eğitimi, meslek eğitimi ve teknik eğitim. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

KAYA, Z.(2005). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

OĞUZKAN, F.(1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Emel Matbaacılık

SEMERCİ, Ç. (2004). "İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği" Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi S.28,1.s.49-54.

ŞAHİN & YILDIRIM, S.(1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN,S.& TURANLI, N.(2005). Liselerde okutulmakta olan lise 1.sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,25(2),327-341.

TEKİN,H.(2002). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara:Yargı Yayıncılık.

TOMLİSON, B.(2006). Localising the global: Matching materials to the context of learning. In J.

UZUNTİRYAKİ, E. & BOZ, Y.(2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,31,212-220.

YALIN, H.(1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

YELKEN, T.Y.(2009). Öğretmen Adaylarının Port folyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri, Eğitim ve Bilim. S.34 s.153.

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

Aydan BEKAR¹
Çağrı SÜRÜCÜ²

ÖZET

Bu çalışma yiyecek içecek işletmesi tasarımı tüketicilerin tercihleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde faaliyet gösteren farklı yiyecek içecek işletmelerini ziyaret eden 385 tüketici oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme, veri toplama aracı olarak soru formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde mutlak ve yüzde değer, \bar{X} (aritmetik ortalama), SS (standart sapma), student t testi, one way anova ve tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde en çok önem verdikleri tasarım faktörlerinin sırasıyla; wc ve lavaboların düzeni temizliği, ortamdaki aydınlatma, üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi, (3.87±1,02) ve araç park yerinin olması olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yiyecek içecek işletmesinin iç dekorasyonuna kadınların, erkeklere göre daha çok önem verdiği; duvarların rengi/kaplamasına ve ortamdaki aydınlatmaya 18-24 yaş grubundaki tüketicilerin 45 ve üzerindeki yaş grubundaki tüketicilere göre; çocuklar için oyun alanının olması ve araç park yerinin olmasına ise evlilerin bekârlara göre daha çok önem verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yiyecek içecek işletmesi, tüketici, tasarım, tüketici tercihi.

THE EFFECT OF THE DESIGN OF FOOD AND BEVERAGE ESTABLISHMENTS ON CONSUMER PREFERENCES

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of the design of food and beverage establishments on consumer preferences. The sample of the study consisted of 385 consumers who visit different food and

* Bu çalışma 15. Ulusal Turizm Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, abekar@mu.edu.tr

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, cagrisurucu@gmail.com

beverage establishments in Muğla province of Turkey. Absolute and percent value, mean, standard deviation, t-test, one way Anova and Tukey tests were exploited for analyzing the data. It was concluded from the study that the design factors that consumers consider the most important are arrangement and hygiene of toilettes, lightening, design of the kitchen which can be seen partially/completely by consumers, having a car park or not respectively. Moreover, it was determined that women consider the decoration of food and beverage establishments more important than men. Another result of this study was that consumers between the ages of 18 and 24 consider the color of walls and the lightening more important than the consumers who are 45 and above. It was also determined that married consumers consider having a playground for children less important than single consumers.

Keywords: Food and beverage establishment, consumer, design, consumer preferences.

1.GİRİŞ

Restoran endüstrisinde gittikçe artan rekabet ortamında tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan unsurlar hem uygulamada hem de akademik dünyada giderek önem kazanmıştır. Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan unsurlardan biri de işletmenin mekânsal tasarımı ve çevresel faktörleridir. Alışveriş merkezleri, otel, konfeksiyon mağazası, restoran gibi ticari mekânların mekânsal tasarımının ve çevresel faktörlerin tüketici tercihlerinde olumlu/olumsuz etkiye sahip olduğu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Turley ve Fugate, 1992; Baker, Grewal, Levy, 1992; Wakefield ve Baker, 1998).

Her ne kadar pek çok kişi tarafından sıradan bir eylem gibi görünse de gerek günlük yaşamda gerekse tatil gibi özel anda gerçekleşen restoran deneyimi birçok faktörden ³ tkilenmektedir (Wansink, 2006). Eertmans vd. (2001) bu faktörleri yiyeceğin tadı, yumuşaklığı kokusu gibi duymusal öğeleri içeren yiyecek içi faktörler ve bilgi, sosyal çevre, fiziksel alan ve tasarım gibi faktörleri içeren yiyecek dışı olmak üzere iki ana bölümde incelemişlerdir. Özellikle hizmetin sunulduğu ortam özelliklerinin tüketiciler üzerinde bıraktığı etki tüketici tercihleri konusunda belirleyici özelliklere sahiptir (Rapoport, 1990). Kotler (1973) çalışmasında; çevresel faktörlerin, bir mekanı ziyaret etmek üzere müşterilerin kararını etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Ingene (1984) hoş bir mekan

atmosferinin, müşterilerin mekanda geçireceği zamanı ve para harcama isteğini pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Bitner (1992) mekânın çevresel faktörlerinin işletmelerin imajı ile müşterilerin niyeti arasındaki iletişimde çok etkili olabileceğini ileri sürmüştür. Turley ve Fugate (1992) fiziksel görüntüler ve düzenlemeler gibi görsel efektleri kapsayan mekan atmosferlerinin, müşterilerin servis değerlendirmeleri üzerine pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Pizam ve Ellis (1999)'in yapmış oldukları bir çalışmada ortamın sıcaklığının, restoranın genişliğinin ve ekipmanların; işletmenin genel görünüşünü, ambiyansını etkilediğini tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada

Wakefield ve Baker (1998) mekânın atmosferini; müzik, aydınlatma ve sıcaklık ile yerleşim planı, mimari tasarım ve iç mekan tasarımı şeklinde daha farklı kategoriler altında inceleyerek mekan atmosferinin, mekanda kalma isteğinden, heyecan duymaya kadar farklı etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Baker, Grewal, Levy (1992) lüks bir atmosfere sahip ticari mekanın, algısal izlenimlerde (örn., mekanın hoşluğu, çekiciliği, temizliği), indirim uygulayan düşük sınıf bir mekandan daha pozitif bir şekilde değerlendirilebildiğini belirlemişlerdir. Bu bağlamda işletme tasarımının ve çevre faktörlerinin tüketici tercihi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ticari işletmeler olarak çoğunlukla moda, mobilya vb. sektörlerin ele alındığı, yiyecek içecek işletmelerinde yeterli çalışma yapılmadığı dikkati çekmektedir. Yiyecek içecek işletmelerinde mekânsal tasarım ile tüketici tercihi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların hem teorik olarak hem de uygulamada tasarım ilkeleri geliştirerek işletmelere yarar sağlayacağı; ayrıca gittikçe yoğunlaşan rekabet ortamında yiyecek içecek işletmelerinin tüketicilerin beklentileri ile ilgili bilgi sahibi olmalarının ürettikleri mal ve hizmetleri pazarlamalarında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada yiyecek içecek işletmesi tasarımı iç tasarım ve dış tasarımı olmak üzere iki bölümde ele alınacaktır. İç tasarım bileşenleri renk, aydınlatma, müzik, masa sandalye dizaynı, havalandırma, yer döşemesi ve iç dekorasyon olarak belirlenmiştir. Dış aydınlatma, mekânın dış mimari yapısı, araç park yerinin olup olmadığı, açık havada oturma yerinin olması da dış bileşenleri oluşturmaktadır.

Bu nedenle yapılan bu çalışmada yiyecek içecek işletmelerinin tasarımının tüketici tercihi üzerindeki etkisi incelenecektir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekildedir. “Yiyecek içecek işletmelerinin tasarımının tüketicilerin tercihleri üzerindeki etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır;

1. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?
2. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin yaş gruplarına göre farklılık gösterir mi?
3. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin eğitim durumuna göre farklılık gösterir mi?
4. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin medeni durumuna göre farklılık gösterir mi?
5. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin meslek gruplarına göre farklılık gösterir mi?
6. Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörleri tüketicilerin aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini Muğla ilinde yaşayan ve yiyecek içecek tüketimi için yiyecek içecek işletmelerini ziyaret eden tüketiciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu tüketiciler arasından kolayda örnekleme ile seçilen 18 yaş ve üzeri 385 tüketici oluşturmaktadır. Belirlenen örneklem sayısı Altunışık vd. (2012) göre evreni temsil etmektedir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından gerekli literatür (Kim ve Moon 2009; Ryu ve Jang, 2007; Lucas, 2003; Bitner, 1992) incelenip, uzman görüşleri alınarak geliştirilen soru formu ile elde edilmiştir. Soru formunda sosyo demografik özelliklere ilişkin sorular kapalı uçlu olarak, yiyecek içecek işletmelerinin tasarımı ile ilgili sorular ise 5'li likert tipi şeklinde (Kesinlikle önemli 5, hiç önemli değil 1) hazırlanmıştır. Soru formu araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme ile, tüketicilerin yiyecek içecek işletmelerini ziyaretleri sırasında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler "SPSS 20.0" istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Tüketicilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, meslek durumu, aylık ortalama gelir) mutlak ve yüzde değer kullanılarak (Tablo 1); yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan faktörler yüzde, B ve SS ile değerlendirilmiştir (Tablo 2). Yiyecek içecek işletmelerinin tasarım faktörlerinin tüketicilerin cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre etkili olup olmadığını belirlemek için student t testi (Tablo 3,6); yaşları, eğitim durumları, meslek ve aylık ortalama gelirlerinin etkili olup olmadığını belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tukey testi kullanılmıştır (Tablo 5,7,8,9). İstatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi $p < 0,05$ değeri kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Tüketicilerin Sosyo Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan tüketicilerin % 52,5'i erkektir. Yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde % 56,4'ünün 18-24, yaklaşık % 30'unun 25-34 yaş arasında olduğu görülmektedir. Tüketicilerin çoğunluğunun eğitim durumlarının en az lisans lisans seviyesinde olduğu (lisans % 66,2, lisansüstü % 9,1); medeni durumlarına göre ise % 75,3'ünün bekar olduğu belirlenmiştir. Tüketicilerin % 58,2'sinin herhangi bir işte çalışmadığı ve % 50,1'nin aylık ortalama gelirinin 1000 ₺ ve altında olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Tüketicilerin Sosyo Demografik Özellikleri ile İlgili Bilgiler (n=385)

Cinsiyet	n	%	Medeni durum	n	%
Erkek	202	52,5	Evli	95	24,7
Kadın	183	47,5	Bekar	290	75,3
Toplam	385	100	Toplam	385	100
Yaşınız	n	%	Meslek	n	%
18-24	217	56,4	Çalışmıyor	224	58,2
25-34	114	29,6	Serbest meslek	9	2,3
35-44	33	8,6	Kamu çalışanı	71	18,4
45-Üzeri	21	5,4	Özel sektör	75	19,5
Toplam	385	100	Emekli	6	1,6
Eğitim Durumu	n	%	Toplam	n	%
İlköğretim	10	2,6	Aylık Ort. Gelir (₺)	n	%
Lise Ve Dengi	36	9,4	1000 ve altı	193	50,1
Önlisans	49	12,7	1001-2000	81	21,0
Lisans	255	66,2	2001-3000	82	21,3
Lisansüstü	35	9,1	4001 ve üstü	15	3,9
Toplam	385	100	Toplam	385	100

3.2 Tüketicilerin Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerine İlişkin Bilgiler

Araştırmaya dahil edilen tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörlerine ilişkin görüşlerine ait betimsel bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde tüketicilerin tercihinde etkili olan en önemli tasarım faktörlerinin sırasıyla; wc ve lavaboların düzeni-temizliği ($4,71\pm 0,64$), havalandırma ($4,55\pm 0,68$), koltuk ve sandalyelerin konforu ve rahatlığı ($4,48\pm 0,72$), ortam ısısının uygun olması ($4,47\pm 0,70$), açık havada oturma yerlerinin olması ($4,43\pm 0,78$) olduğu görülmektedir. Wc ve lavaboların düzeni ve temizliğini tüketicilerin çoğunluğu (% 93,8) kesinlikle önemli veya çok önemli bulmaktadır. Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde çocuklar için oyun alanının olmasına ($2,93\pm 1,43$), yer döşemesi ($3,29\pm 1,06$) ve masa üzerindeki objelere ($3,35\pm 1,06$) diğer tasarım unsurlarına göre daha az dikkat ettikleri dikkati çekmektedir.

Tablo 2. Tüketicilerin Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörleri İle İlgili Düşünceleri (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Kesinlikle önemli %	Çok önemli %	Orta düzeyde önemli %	Az önemli %	Hiç önemli değil %	B	SS
Duvarların rengi / kaplaması	29,6	25,2	32,2	9,9	3,1	3,68	1,09
İç dekorasyonu	39,0	36,6	18,7	4,9	0,8	4,08	0,91
Ortamdaki aydınlatma	41,0	39,5	15,8	2,9	0,8	4,17	0,85
Masa-sandalye/ koltukların mekândaki dizaynı	42,3	39,2	14,3	2,9	1,3	4,18	0,87
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	59,7	30,4	8,3	1,3	0,3	4,48	0,72
Yer Döşemesi	16,6	21,0	42,6	14,8	4,9	3,29	1,06
Masa üzerindeki objeler (mum, kandil vb.)	17,4	23,6	41,3	12,7	4,9	3,35	1,06
Restoran içerisindeki hareketli objeler	22,6	28,1	32,5	13,2	3,6	3,52	1,08

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Masaların birbirine yakın olmaması	48,8	26,8	15,1	6,2	3,1	4,11	1,07
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	33,2	31,9	26,2	6,0	2,6	3,87	1,02
Ortamda çalan müziğin temposu	52,2	27,5	16,6	2,3	1,3	4,27	0,90
Ortamda gürültünün olmaması	51,2	30,4	13,2	4,4	0,8	4,26	0,90
Havalandırma	66,0	24,9	8,1	1,0	-	4,55	0,68
Ortamın ısısının uygun olması	58,7	31,4	8,6	1,3	-	4,47	0,70
Personelin kıyafeti (zerafet, şıklık)	35,3	33,0	20,8	6,5	4,4	3,88	1,09
Wc ve lavaboların düzeni/temizliği	79,5	14,3	4,9	0,8	0,5	4,71	0,64
Çocuklar için oyun alanının olması	19,7	17,4	22,9	16,4	23,6	2,93	1,43
Restoranın dış mimari yapısı	24,9	31,2	29,6	9,9	4,4	3,62	1,09
Dış aydınlatma	26,5	29,6	26,8	12,2	4,9	3,60	1,14
Tabelası ve/veya tabela aydınlatmasının güzel olması	23,1	28,3	26,8	15,6	6,2	3,46	1,18
Bahçesinin olması	43,9	27,3	17,7	7,3	3,9	4,00	1,12
Açık havada oturma yerlerinin olması	59,0	28,1	10,9	1,6	0,5	4,43	0,78
Araç park yerinin olması	40,3	21,0	19,0	7,8	11,9	3,69	1,37

Tablo 3’de tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri tüketicilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Tasarım faktörlerinden duvarların rengi/kaplamasına kadınların erkeklere göre daha fazla önem vermesine rağmen farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). İç dekorasyon, aydınlatma, wc ve lavaboların düzeni temizliği unsurlarına kadınların verdikleri cevapların ortalaması sırasıyla $4,20\pm0,80$, $4,20\pm0,80$, $4,78\pm0,49$ iken; erkeklerin ise $3,96\pm0,99$, $4,06\pm0,92$, $4,64\pm0,74$ ’dür. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Üretim alanı dizaynı ve araç park yeri unsurlarına ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Cinsiyet	n	B	SS	t	p
Duvarların rengi/kaplaması	Erkek	202	3,57	1,11	1,966	0,050
	Kadın	183	3,79	1,05		
İç dekorasyon	Erkek	202	3,96	0,99	2,610	0,009*
	Kadın	183	4,20	0,80		
Ortamdaki aydınlatma	Erkek	202	4,06	0,92	2,611	0,009*
	Kadın	183	4,28	0,75		
Masa-sandalye/koltukların mekandaki dizaynı	Erkek	202	4,12	0,90	1,431	0,153
	Kadın	183	4,25	0,83		
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	Erkek	202	4,43	0,76	1,276	0,203
	Kadın	183	4,53	0,67		
Yer Döşemesi	Erkek	202	3,26	1,09	0,556	0,578
	Kadın	183	3,32	1,03		
Masa üzerindeki objeler	Erkek	202	3,27	1,09	1,674	0,095
	Kadın	183	3,45	1,02		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	Erkek	202	3,47	1,12	1,078	0,282
	Kadın	183	3,59	1,04		
Masaların birbirine yakın olmaması	Erkek	202	4,07	1,11	0,771	0,441
	Kadın	183	4,16	1,03		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	Erkek	202	3,91	1,29	-3,202	0,001*
	Kadın	183	3,46	1,42		
Ortamda çalan müziğin temposu	Erkek	202	4,00	1,11	-0,091	0,928
	Kadın	183	3,99	1,13		
Havalandırma	Erkek	202	4,53	0,72	0,714	0,476
	Kadın	183	4,58	0,64		
Wc ve lavaboların düzeni temizliği	Erkek	202	4,64	0,74	2,161	0,031*
	Kadın	183	4,78	0,49		
Çocuklar için oyun alanının olması	Erkek	202	2,87	1,46	0,805	0,422
	Kadın	183	2,99	1,41		
Restoranın dış mimari yapısı	Erkek	202	3,57	1,11	0,831	0,406
	Kadın	183	3,67	1,06		

YIYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dış aydınlatma	Erkek	202	3,61	1,18	-0,156	0,876
	Kadın	183	3,59	1,10		
Açık havada oturma yerlerinin olması	Erkek	202	4,42	0,79	0,339	0,735
	Kadın	183	4,44	0,78		
Araç park yerinin olması	Erkek	202	3,91	1,29	-3,202	0,001*
	Kadın	183	3,46	1,42		

p<0,05

Tablo 4’de yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan faktörlerin tüketicilerin yaş grubuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Yaş	n	B	SS	F	p
Duvarların rengi/kaplaması	18-24	217	3,84	1,04	5,121 (1-4)	0,002*
	25-34	114	3,53	1,09		
	35-44	33	3,51	1,09		
	45 ve üzeri	21	3,04	1,24		
İç dekorasyonu	18-24	217	4,21	0,90	3,684 (1-3,4)	0,012*
	25-34	114	3,94	0,92		
	35-44	33	3,81	0,95		
	45 ve üzeri	21	3,85	0,79		
Ortamdaki aydınlatma	18-24	217	4,23	0,88	0,807	0,491
	25-34	114	4,08	0,77		
	35-44	33	4,12	0,89		
	45 ve üzeri	21	4,09	0,83		
Masa-sandalye/ koltukların mekândaki dizaynı	18-24	217	4,29	0,85	2,728 (1-2)	0,044*
	25-34	114	4,02	0,87		
	35-44	33	4,09	0,97		
	45 ve üzeri	21	4,04	0,80		
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	18-24	217	4,52	0,72	0,687	0,561
	25-34	114	4,42	0,76		
	35-44	33	4,39	0,70		
	45 ve üzeri	21	4,47	0,51		

Yer Döşemesi	18-24	217	3,28	1,08	0,178	0,912
	25-34	114	3,27	0,99		
	35-44	33	3,36	1,08		
	45 ve üzeri	21	3,42	1,20		
Masa üzerindeki objeler	18-24	217	3,41	1,04	1,732	0,160
	25-34	114	3,39	1,12		
	35-44	33	3,03	1,04		
	45 ve üzeri	21	3,09	0,83		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	18-24	217	3,58	1,10	2,162	0,092
	25-34	114	3,57	1,03		
	35-44	33	3,24	1,09		
	45 ve üzeri	21	3,09	1,09		
Masaların birbirine yakın olmaması	18-24	217	4,05	1,08	0,537	0,657
	25-34	114	4,20	1,09		
	35-44	33	4,15	1,09		
	45 ve üzeri	21	4,23	0,88		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	18-24	217	3,39	1,43	9,035 (1-2,3,4)	0,000*
	25-34	114	4,03	1,14		
	35-44	33	4,18	1,26		
	45 ve üzeri	21	4,28	1,27		
Ortamda çalan müziğin temposu	18-24	217	3,91	1,18	1,358 (3-1,2)	0,255
	25-34	114	4,10	1,07		
	35-44	33	3,96	1,01		
	45 ve üzeri	21	4,33	0,79		
Havalandırma	18-24	217	4,48	0,77	2,104	0,099
	25-34	114	4,68	0,52		
	35-44	33	4,54	0,61		
	45 ve üzeri	21	4,61	0,49		
Wc ve lavaboların düzeni/temizliği	18-24	217	4,73	0,56	0,418	0,741
	25-34	114	4,70	0,77		
	35-44	33	4,60	0,70		
	45 ve üzeri	21	4,71	0,56		
Çocuklar için oyun alanının olması	18-24	217	2,65	1,45	8,346 (1-2,3,4)	0,000*
	25-34	114	3,12	1,33		
	35-44	33	3,72	1,39		
	45 ve üzeri	21	3,52	1,16		
Restoranın dış mimari yapısı	18-24	217	3,76	1,11	3,962 (1-3)	0,008*
	25-34	114	3,50	1,02		
	35-44	33	3,15	1,09		
	45 ve üzeri	21	3,52	0,98		
Dış aydınlatma	18-24	217	3,70	1,16	2,275	0,080
	25-34	114	3,53	1,09		
	35-44	33	3,18	1,21		
	45 ve üzeri	21	3,57	0,97		

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Açık hava oturma yeri	18-24	217	4,45	0,78	1,574	0,195
	25-34	114	4,47	0,77		
	35-44	33	4,15	0,83		
	45 ve üzeri	21	4,42	0,74		
Araç park yerlerinin olması	18-24	217	3,39	1,43	9,035 {1-2,3,4}	0,000*
	25-34	114	4,03	1,14		
	35-44	33	4,18	1,26		
	45 ve üzeri	21	4,28	1,27		

***p<0,05** 1: 18-24 2: 25-34 3: 35-44 4: 45 ve Üzeri

Tüketicilerin yaş gruplarına göre yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörlerine önem verme durumları incelendiğinde duvar rengi veya kaplamasına en fazla önem veren grubun 18-24 yaş, en az önem veren grubun ise 45 ve üzeri olduğu görülmektedir. ($p<0,05$). İç dekorasyona en fazla önem verenin 18-24 yaş, en az önem verenin 35-44 yaş olduğu; tukey testi sonucuna göre farkın 18-24 ile 35-44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Masa sandalye koltukların mekândaki dizaynına sırasıyla; 18-24, 25-34, 35-44 yaş grupları daha fazla önem verirken; üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizaynına ve çocuklar için oyun alanının olmasına en fazla önem veren grubun 45 ve üzeri, en az önem veren grubun ise 18-24 yaş arası olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasındaki fark tukey testi sonucuna göre 18-24 yaş ile diğer yaş grupları arasındadır. Restoranın dış mimari yapısına ise 18-24 yaş grubu tüketicilerin daha çok önem verdiği görülmektedir. Tukey testi sonucuna göre restoranın dış mimari yapısına önem veren grubun 18-24 ile 35-44 yaşları arasındadır. Gençlerin diğer yaş gruplarına göre tercih edeceği restoranın dış mimari yapısına daha çok önem verdiği görülmektedir.

Ortamdaki aydınlatma, koltukların sandalyelerin konforu/rahatlığı, yer döşemesi, objeler, ortamda çalan müziğin temposu ve havalandırma faktörü yaş gruplarına göre anlamlılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 5’de yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan faktörlerin tüketicilerin eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Eğitim Durumu	n	B	SS	F	p
Duvarların rengi/kaplaması	İlköğretim	10	3,40	1,57	2,146	0,075
	Lise ve Dengi Okul	36	3,44	1,08		
	Önlisans	49	3,97	1,01		
	Lisans	255	3,70	1,08		
	Lisansüstü	35	3,40	1,09		
İç dekorasyonu	İlköğretim	10	3,70	0,94	1,059	0,376
	Lise ve Dengi Okul	36	3,94	0,92		
	Önlisans	49	4,24	0,87		
	Lisans	255	4,09	0,93		
	Lisansüstü	35	4,02	0,78		
Ortamdaki aydınlatma	İlköğretim	10	3,50	1,26	2,480 (1-3)	0,044 *
	Lise ve Dengi Okul	36	4,25	0,80		
	Önlisans	49	4,30	0,71		
	Lisans	255	4,18	0,86		
	Lisansüstü	35	3,97	0,74		
Masa-sandalye/koltukların mekandaki dizaynı	İlköğretim	10	4,10	0,56	0,916	0,454
	Lise ve Dengi Okul	36	4,05	1,04		
	Önlisans	49	4,22	0,89		
	Lisans	255	4,22	0,87		
	Lisansüstü	35	3,97	0,74		
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	İlköğretim	10	4,40	0,69	0,789	0,533
	Lise ve Dengi Okul	36	4,66	0,53		
	Önlisans	49	4,40	0,93		
	Lisans	255	4,47	0,71		
	Lisansüstü	35	4,42	0,60		
Yer Döşemesi	İlköğretim	10	3,50	1,35	1,594	0,175
	Lise ve Dengi Okul	36	3,25	0,99		
	Önlisans	49	3,63	0,99		
	Lisans	255	3,24	1,10		
	Lisansüstü	35	3,17	0,74		

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Masa üzerindeki objeler	İlköğretim	10	3,00	1,05	0,631	0,641
	Lise ve Dengi Okul	36	3,27	1,05		
	Önlisans	49	3,51	1,19		
	Lisans	255	3,34	1,03		
	Lisansüstü	35	3,42	1,11		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	İlköğretim	10	3,20	1,39	0,534	0,711
	Lise ve Dengi Okul	36	3,44	1,15		
	Önlisans	49	3,67	1,17		
	Lisans	255	3,53	1,06		
	Lisansüstü	35	3,45	1,01		
Masaların birbirine yakın olmaması	İlköğretim	10	3,60	1,34	1,138	0,338
	Lise ve Dengi Okul	36	4,22	1,19		
	Önlisans	49	3,93	1,12		
	Lisans	255	4,14	1,02		
	Lisansüstü	35	4,22	1,16		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	İlköğretim	10	3,30	1,82	1,712	0,146
	Lise ve Dengi Okul	36	3,94	1,24		
	Önlisans	49	4,06	1,16		
	Lisans	255	3,60	1,40		
	Lisansüstü	35	3,77	1,35		
Ortamda çalan müziğin temposu	İlköğretim	10	4,30	1,05	1,714	0,146
	Lise ve Dengi Okul	36	4,38	1,02		
	Önlisans	49	3,79	1,18		
	Lisans	255	3,97	1,12		
	Lisansüstü	35	4,00	1,05		
Havalandırma	İlköğretim	10	4,70	0,48	2,152	0,074
	Lise ve Dengi Okul	36	4,80	0,40		
	Önlisans	49	4,40	0,81		
	Lisans	255	4,53	0,70		
	Lisansüstü	35	4,65	0,53		
Wc ve lavaboların düzeni/temizliği	İlköğretim	10	4,80	0,42	3,666 (3-2,4,5)	0,006 *
	Lise ve Dengi Okul	36	4,86	0,35		
	Önlisans	49	4,42	0,97		
	Lisans	255	4,72	0,61		
	Lisansüstü	35	4,88	0,32		

Çocuklar için oyun alanının olması	İlköğretim	10	3,30	1,49	0,576	0,680
	Lise ve Dengi Okul	36	3,19	1,48		
	Önlisans	49	2,97	1,53		
	Lisans	255	2,87	1,43		
	Lisansüstü	35	2,91	1,33		
Restoranın dış mimari yapısı	İlköğretim	10	3,70	1,33	0,185	0,946
	Lise ve Dengi Okul	36	3,66	1,06		
	Önlisans	49	3,51	1,24		
	Lisans	255	3,62	1,07		
	Lisansüstü	35	3,68	1,05		
Dış aydınlatma	İlköğretim	10	3,00	1,33	1,582	0,178
	Lise ve Dengi Okul	36	3,72	1,05		
	Önlisans	49	3,81	1,26		
	Lisans	255	3,60	1,12		
	Lisansüstü	35	3,37	1,08		
Açık hava oturma yerlerinin olması	İlköğretim	10	4,40	0,96	1,519	0,196
	Lise ve Dengi Okul	36	4,69	0,52		
	Önlisans	49	4,38	0,90		
	Lisans	255	4,38	0,80		
	Lisansüstü	35	4,57	0,65		
Araç park yerinin olması	İlköğretim	10	3,30	1,82	1,712	0,146
	Lise ve Dengi Okul	36	3,94	1,24		
	Önlisans	49	4,06	1,16		
	Lisans	255	3,60	1,40		
	Lisansüstü	35	3,77	1,35		

***p<0,05** 1: İlköğretim 2: Lise ve Dengi 3: Önlisans 4: Lisans 5: Lisansüstü

Tüketicilerin tercihinde etkili olan tasarım faktörlerinden, ortamdaki aydınlatmaya en çok önem verenler önlisans mezunları ($4,30\pm 0,71$) ve lise-dengi okul mezunları ($4,25\pm 0,80$) iken en az önem verenler ilköğretim ($3,50\pm 1,26$) ve lisansüstü eğitime ($3,97\pm 0,74$) sahip olanlardır ($p<0,05$). Bu fark tukey testi sonucuna göre ise ilköğretim mezunu ($3,50\pm 1,26$) ile önlisans mezunu tüketiciler arasındadır. Tüketicilerin mekan tercihinde aydınlatma faktörü eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu fark tukey testi sonucuna göre ilköğretim mezunu ile önlisans mezunu tüketiciler arasındadır. Tüketicilerin wc ve lavaboların

YIYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

düzeni/temizliğine; ilköğretim, lise ve dengi okul, önlisans, lisans, lisansüstü mezunu olmalarına göre önem verme durumları ortalamaları sırasıyla; $4,80 \pm 0,42$, $4,86 \pm 0,35$, $4,42 \pm 0,97$, $4,72 \pm 0,61$, $4,88 \pm 0,32$ 'dir. Tüketicilerin eğitim durumuna göre wc ve lavaboların düzeni ve temizliğine önem verme durumlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Bu fark tukey testi sonucuna göre önlisans mezunu tüketiciler ile lise/dengi okul, lisans ve lisansüstü mezunu tüketiciler arasındadır.

Yiyecek içecek işletmesinin açık havada oturma yerinin olması, araç park yerinin olması restoranın dış mimari yapısı, havalandırması farklı eğitim düzeyindeki bütün tüketiciler için önemli olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > 0,05$).

Tablo 6'da yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan faktörlerin tüketicilerin medeni durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Medeni durum	n	B	SS	t	p
Duvarların rengi/kaplaması	Evli	95	3,32	1,08	-3,72	0,000 *
	Bekar	290	3,80	1,07		
İç dekorasyon	Evli	95	3,84	0,87	-2,95	0,003 *
	Bekar	290	4,15	0,91		
Ortamdaki aydınlatma	Evli	95	4,20	0,83	0,37	0,707
	Bekar	290	4,16	0,85		
Masa-sandalye/koltukların mekândaki dizaynı	Evli	95	4,04	0,87	-1,83	0,068
	Bekar	290	4,23	0,87		
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	Evli	95	4,42	0,64	-0,92	0,358
	Bekar	290	4,50	0,74		
Yer Döşemesi	Evli	95	3,44	1,04	1,54	0,124
	Bekar	290	3,24	1,06		

Masa üzerindeki objeler	Evli	95	3,22	1,08	-1,45	0,147
	Bekar	290	3,40	1,05		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	Evli	95	3,38	1,08	-1,42	0,156
	Bekar	290	3,57	1,08		
Masaların birbirine yakın olmaması	Evli	95	4,29	0,97	1,83	0,067
	Bekar	290	4,06	1,10		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	Evli	95	4,31	1,09	5,88	0,000 *
	Bekar	290	3,49	1,40		
Ortamda çalan müziğin temposu	Evli	95	4,07	1,06	0,73	0,462
	Bekar	290	3,97	1,14		
Havalandırma	Evli	95	4,58	0,57	0,56	0,571
	Bekar	290	4,54	0,72		
Wc ve lavaboların düzeni temizliği	Evli	95	4,75	0,49	0,76	0,447
	Bekar	290	4,70	0,68		
Çocuklar için oyun alanının olması	Evli	95	3,78	1,24	7,50	0,000 *
	Bekar	290	2,65	1,38		
Restoranın dış mimari yapısı	Evli	95	3,37	1,05	-2,52	0,012 *
	Bekar	290	3,70	1,09		
Dış aydınlatma	Evli	95	3,42	1,05	-1,81	0,071
	Bekar	290	3,66	1,16		
Açık havada oturma yerlerinin olması	Evli	95	4,43	0,75	-0,03	0,975
	Bekar	290	4,43	0,80		
Araç park yerinin olması	Evli	95	4,31	1,09	5,88	0,000 *
	Bekar	290	3,49	1,40		

***p<0,05**

Tablo 6'de görüldüğü gibi tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde bekarların duvarların rengi/kaplamasına, iç dekorasyonuna, restoranın dış mimari yapısına evlilerden daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir. Üretim alanı dizaynı (4,31±1,09) ve çocuklar için oyun alanının olmasına (3,78±1,40) ise evlilerin daha fazla önem verdiği belirlenmiştir (p<0,05).

Yiyecek içecek işletmesinin dış aydınlatmasına bekarların evlilerden daha fazla önem verdikleri, fakat farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

tespit edilmiştir. Ortamda çalan müziğin temposu, havalandırma, açık havada oturma yerlerinin olması her iki medeni durum içinde önemli olmasına rağmen gruplar arası fark anlamsızdır ($p>0,05$).

Tablo 7. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Meslek Gruplarına Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Meslek	n	B	SS	F	p
Duvarların rengi/kaplaması	Çalışmıyor	224	3,75	1,07	1,995	0,095
	Serbest Meslek	9	3,88	1,16		
	Kamu Çalışanı	71	3,42	1,05		
	Özel Sektör	75	3,76	1,13		
	Emekli	6	3,00	1,41		
İç dekorasyonu	Çalışmıyor	224	4,16	0,92	1,571	0,181
	Serbest Meslek	9	3,77	1,09		
	Kamu Çalışanı	71	3,88	0,88		
	Özel Sektör	75	4,04	0,90		
	Emekli	6	4,16	0,75		
Ortamdaki aydınlatma	Çalışmıyor	224	4,13	0,88	0,495	0,739
	Serbest Meslek	9	4,44	0,72		
	Kamu Çalışanı	71	4,15	0,82		
	Özel Sektör	75	4,24	0,80		
	Emekli	6	4,33	0,81		
Masa-sandalye/ koltukların mekândaki dizaynı	Çalışmıyor	224	4,24	0,85	1,212	0,305
	Serbest Meslek	9	4,11	1,36		
	Kamu Çalışanı	71	3,98	0,78		
	Özel Sektör	75	4,20	0,91		
	Emekli	6	4,16	1,16		

Aydan BEKAR / Çağrı SÜRÜCÜ

Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	Çalışmıyor	224	4,52	0,70	1,432	0,223
	Serbest Meslek	9	4,33	1,32		
	Kamu Çalışanı	71	4,30	0,68		
	Özel Sektör	75	4,50	0,72		
	Emekli	6	4,66	0,51		
Yer Döşemesi	Çalışmıyor	224	3,22	1,04	1,285	0,275
	Serbest Meslek	9	3,33	1,58		
	Kamu Çalışanı	71	3,28	0,92		
	Özel Sektör	75	3,53	1,11		
	Emekli	6	3,00	1,67		
Masa üzerindeki objeler	Çalışmıyor	224	3,41	1,00	1,337	0,256
	Serbest Meslek	9	3,33	1,00		
	Kamu Çalışanı	71	3,09	1,03		
	Özel Sektör	75	3,44	1,25		
	Emekli	6	3,50	1,04		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	Çalışmıyor	224	3,56	1,07	2,072	0,084
	Serbest Meslek	9	3,55	1,23		
	Kamu Çalışanı	71	3,23	0,99		
	Özel Sektör	75	3,72	1,15		
	Emekli	6	3,16	1,16		
Masaların birbirine yakın olmaması	Çalışmıyor	224	4,06	1,05	1,046	0,383
	Serbest Meslek	9	4,66	0,70		
	Kamu Çalışanı	71	4,07	1,17		
	Özel Sektör	75	4,25	1,10		
	Emekli	6	4,16	0,75		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin	Çalışmıyor	224	3,42	1,41	5,672 (1-2,3,4)	0,000*
	Serbest Meslek	9	4,33	0,86		

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

görebileceği şekilde dizayn edilmesi	Kamu Çalışanı	71	4,02	1,23		
	Özel Sektör	75	4,05	1,29		
	Emekli	6	4,50	0,83		
Ortamda çalan müziğin temposu	Çalışmıyor	224	3,93	1,15	2,667 (4-3,1,5)	0,032*
	Serbest Meslek	9	4,11	1,05		
	Kamu Çalışanı	71	3,81	1,16		
	Özel Sektör	75	4,36	0,95		
	Emekli	6	4,00	0,89		
Havalandırma	Çalışmıyor	224	4,50	0,75	1,893	0,111
	Serbest Meslek	9	4,44	0,72		
	Kamu Çalışanı	71	4,53	0,62		
	Özel Sektör	75	4,74	0,49		
	Emekli	6	4,66	0,51		
Wc ve lavaboların düzeni/temizliği	Çalışmıyor	224	4,72	0,58	1,388	0,238
	Serbest Meslek	9	4,44	1,33		
	Kamu Çalışanı	71	4,60	0,74		
	Özel Sektör	75	4,81	0,58		
	Emekli	6	4,66	0,51		
Çocuklar için oyun alanının olması	Çalışmıyor	224	2,66	1,43	5,148 (1-3,4)	0,000*
	Serbest Meslek	9	2,66	1,50		
	Kamu Çalışanı	71	3,36	1,33		
	Özel Sektör	75	3,30	1,39		
	Emekli	6	3,33	1,36		
Restoranın dış mimari yapısı	Çalışmıyor	224	3,73	1,07	3,696 (1-3,4)	0,006*
	Serbest Meslek	9	3,55	1,01		
	Kamu Çalışanı	71	3,18	1,08		
	Özel Sektör	75	3,70	1,11		

	Emekli	6	3,83	0,75		
Dış aydınlatma	Çalışmıyor	224	3,70	1,12	2,786 (1-3)	0,026*
	Serbest Meslek	9	3,44	0,88		
	Kamu Çalışanı	71	3,21	1,12		
	Özel Sektör	75	3,72	1,23		
	Emekli	6	3,50	0,54		
Açık havada oturma yerlerinin olması	Çalışmıyor	224	4,45	0,77	3,189 (3-4)	0,014*
	Serbest Meslek	9	4,22	0,83		
	Kamu Çalışanı	71	4,19	0,95		
	Özel Sektör	75	4,62	0,53		
	Emekli	6	4,16	0,98		
Araç park yerinin olması	Çalışmıyor	224	3,42	1,41	5,672 (1-3,4)	0,000*
	Serbest Meslek	9	4,33	0,86		
	Kamu Çalışanı	71	4,02	1,23		
	Özel Sektör	75	4,05	1,29		
	Emekli	6	4,50	0,83		

***p<0,05** 1: Çalışmıyor 2: Serbest Meslek 3: Kamu Çalışanı 4: Özel Sektör 5: Emekli

Tablo 7'de görüldüğü gibi ortamda çalan müziğe sırasıyla özel sektör (4,36±0,95), serbest meslek (4,11±1,05), emekli (4,00±0,89), çalışmayan (3,93±1,15) ve kamu çalışanlarının (3,81±1,16) önem verdiği gruplar arası farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Bu fark tukey testi sonucuna göre özel sektör ile kamu çalışanı arasında; çalışmayanlar ile emekliler arasındadır.

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan faktörlerden çocuklar için oyun alanının olması, restoranın dış mimari yapısı ile araç park yerinin olmasına emeklilerin en fazla önem veren, herhangi bir işte çalışmayanların ise en az önem veren grup olduğu tespit edilmiştir. Özel sektör çalışanlarının yiyecek içecek işletme tercihlerinde dış aydınlatma ve açık havada oturma yerlerinin olmasına önem verirken, üretim alanın; üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesine emeklilerin daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir (p<0,05).

Tablo 8. Yiyecek İçecek İşletmesi Tercihinde Etkili Olan Tasarım Faktörlerinin Tüketicilerin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması (n=385)

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri	Aylık Ort. Gelir (₺)	n	B	SS	F	p
Duvarların rengi/kaplaması	1000 ve altı	193	3,73	1,09	1,168	0,157
	1001-2000	81	3,85	1,02		
	2001-3000	82	3,46	1,14		
	3001-4000	14	3,64	0,84		
	4001 ve üstü	15	3,40	1,18		
İç dekorasyon	1000 ve altı	193	4,13	0,95	0,706	0,588
	1001-2000	81	4,11	0,86		
	2001-3000	82	3,93	0,89		
	3001-4000	14	4,00	0,96		
	4001 ve üstü	15	4,06	0,70		
Ortamdaki aydınlatma	1000 ve altı	193	4,13	0,88	0,901	0,463
	1001-2000	81	4,28	0,80		
	2001-3000	82	4,10	0,83		
	3001-4000	14	4,42	0,75		
	4001 ve üstü	15	4,06	0,79		
Masa-sandalye/koltukların mekândaki dizaynı	1000 ve altı	193	4,22	0,88	2,022	0,091
	1001-2000	81	4,33	0,82		
	2001-3000	82	4,02	0,86		
	3001-4000	14	3,92	1,20		
	4001 ve üstü	15	3,93	0,45		
Koltukların, sandalyelerin konforu-rahatlığı	1000 ve altı	193	4,56	0,69	2,241	0,064
	1001-2000	81	4,46	0,72		
	2001-3000	82	4,40	0,68		
	3001-4000	14	4,14	1,09		
	4001 ve üstü	15	4,20	0,77		
Yer Döşemesi	1000 ve altı	193	3,21	1,08	0,951	0,435
	1001-2000	81	3,41	1,07		
	2001-3000	82	3,31	1,00		

Aydan BEKAR / Çağrı SÜRÜCÜ

	3001-4000	14	3,64	1,15		
	4001 ve üstü	15	3,26	1,09		
Masa üzerindeki objeler	1000 ve altı	193	3,36	1,02	1,583	0,178
	1001-2000	81	3,51	1,17		
	2001-3000	82	3,21	1,07		
	3001-4000	14	2,92	0,91		
	4001 ve üstü	15	3,60	0,91		
Restoran içerisindeki hareketli objeler	1000 ve altı	193	3,53	1,08	1,083	0,365
	1001-2000	81	3,69	1,14		
	2001-3000	82	3,42	1,12		
	3001-4000	14	3,14	0,66		
	4001 ve üstü	15	3,46	0,91		
Masaların birbirine yakın olmaması	1000 ve altı	193	4,06	1,07	1,021	0,396
	1001-2000	81	4,22	1,01		
	2001-3000	82	4,06	1,14		
	3001-4000	14	4,57	0,85		
	4001 ve üstü	15	4,20	1,14		
Üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizayn edilmesi	1000 ve altı	193	3,39	1,43	5,807 (1-3,5)	0,000*
	1001-2000	81	3,82	1,32		
	2001-3000	82	4,07	1,19		
	3001-4000	14	4,21	1,18		
	4001 ve üstü	15	4,40	1,05		
Ortamda çalan müziğin temposu	1000 ve altı	193	3,94	1,17	1,711	0,147
	1001-2000	81	4,24	0,91		
	2001-3000	82	3,85	1,13		
	3001-4000	14	3,85	1,46		
	4001 ve üstü	15	4,26	0,96		
Havalandırma	1000 ve altı	193	4,45	0,78	2,580 (1-2)	0,037*
	1001-2000	81	4,70	0,53		
	2001-3000	82	4,65	0,57		
	3001-4000	14	4,64	0,49		
	4001 ve üstü	15	4,46	0,63		
Wc ve lavaboların düzeni/temizliği	1000 ve altı	193	4,78	0,49	2,404 (1-4)	0,049*
	1001-2000	81	4,72	0,63		
	2001-3000	82	4,64	0,72		

YİYECEK İÇECEK İŞLETMESİ TASARIMININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

	3001-4000	14	4,42	1,08		
	4001 ve üstü	15	4,40	1,12		
Çocuklar için oyun alanının olması	1000 ve altı	193	2,70	1,45	3,241 (1-3)	0,012*
	1001-2000	81	2,95	1,43		
	2001-3000	82	3,29	1,36		
	3001-4000	14	3,14	1,56		
	4001 ve üstü	15	3,53	1,18		
Restoranın dış mimari yapısı	1000 ve altı	193	3,72	1,09	1,405	0,232
	1001-2000	81	3,62	1,12		
	2001-3000	82	3,39	1,07		
	3001-4000	14	3,50	1,16		
	4001 ve üstü	15	3,66	0,97		
Dış aydınlatma	1000 ve altı	193	3,63	1,13	2,192	0,069
	1001-2000	81	3,83	1,19		
	2001-3000	82	3,39	1,06		
	3001-4000	14	3,14	1,35		
	4001 ve üstü	15	3,60	1,05		
Açık havada oturma yerlerinin olması	1000 ve altı	193	4,48	0,75	1,215	0,304
	1001-2000	81	4,48	0,72		
	2001-3000	82	4,28	0,93		
	3001-4000	14	4,28	0,82		
	4001 ve üstü	15	4,53	0,51		
Araç park yerinin olması	1000 ve altı	193	3,39	1,46	5,807 (1-3,4)	0,000*
	1001-2000	81	3,82	1,32		
	2001-3000	82	4,07	1,19		
	3001-4000	14	4,21	1,18		
	4001 ve üstü	15	4,40	1,05		

***p<0,05** 1:1000 ve altı 2: 1001-2000 3: 2001-3000 4: 3001-4000
5: 4001 ve üstü

Yiyecek içecek işletmesinde üretim alanının; restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizaynına, en fazla önem veren grubun 4000 " ve üstü gelire sahip olan tüketiciler olduğu, en az önem verenlerin ise gelirinin 1000 " ve altında olduğu görülmektedir. Gelir gruplarına göre fark 1000 " ve altı gelire sahip olanlar ile 2001-3000 ", 3001-4000 " gelire sahip olanlar arasındadır. Wc ve lavaboların düzeni/temizliğine en fazla önem verenlerin 1000 " ve altı gelire sahip tüketiciler olduğu, gelir seviyesi arttıkça önem verme düzeyinin düştüğü dikkati çekmektedir. Çocuklar için oyun alanının olmasına en fazla önem veren grup 4001" ve üzeri gelire sahip

olan grup iken en az önem verenleri ise 1000 ₺ ve altı gelire sahip olan tüketiciler oluşturmaktadır. Araç park yerinin olması faktörüne tüketicilerin gelir seviyesi arttıkça önem verme dereceleri de yükseldiği saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu fark tukey testi sonucuna göre 1000 ₺ ve altı gelire sahip tüketiciler ile 2001-3000 ve 3001-4000 ₺ gelire sahip olan tüketiciler arasındadır.

Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde duvarların rengi/kaplaması, iç dekorasyon, ortamdaki aydınlatma, masa-sandalye/koltukların mekândaki dizaynı, koltukların sandalyelerin konforu rahatlığı, masa üzerindeki objeler, masaların birbirine yakın olmaması, dış mimari, dış aydınlatma, açık havada oturma yerinin olması faktörlerinin tüketicilerin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörlerinin etkisini incelemek amacıyla 385 tüketici üzerinde yapılan bu çalışmada tüketicilerin yarısından fazlasının 18-24 yaş arasında, lisans eğitimine sahip veya lisansa devam etmekte olan tüketiciler olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında alınan tüketicilerin sosyo demografik özelliklerine göre yarısından fazlasının yaşlarının 18-24 arasında olması, bekar ve herhangi bir işte çalışmaması, aylık ortalama gelirinin 1000 ₺ ve altında olmasının nedeni; çalışmanın yapıldığı dönemde üniversite öğrencilerinin yoğun olmasından dolayı yiyecek içecek işletmelerinden yararlananların çoğunlukla öğrenci olması olduğu olabilir.

Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri incelendiğinde, en fazla önem verilen faktörlerin; wc ve lavaboların temizliği, havalandırma, koltuk ve sandalyelerin konforlu ve rahat olması, ortam ısının uygun olması olduğu bunun yanında en az önem verilen faktörlerin çocuklar için oyun alanının olması olduğu belirlenmiştir. Özata (2010) yaptığı bir çalışmada, restorana gelen müşterilerin atmosferle ilgili değişkenlerden en fazla "restoranın temizliği" konusunda beklenti içinde oldukları ayrıca müşterilerin "rahat oturma ortamı, restoranın yeri, restoranın ve tuvaletlerin temizliği ve araç park yeri" olmasına da tüketicilerin dikkat ettiklerini belirlemiştir. Robson vd. (2011), birbirine çok yakın mesafelerde bulunan masaların tüketici değerlendirmelerinde olumsuz olarak algılandığı, ayrıca tüketicilerin birbirine yakın olan masaları konforsuz ve kalabalık olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir. Bowie ve Buttle (2009) çalışmalarında

dış çevre unsurlarından binanın görünümün müşterilere önemli ip uçları sağladığını belirtmişlerdir. Gifford (1998) yaptığı bir araştırmada ışıklandırma, aydınlatma derecesi ve dekorun kişiler arası iletişimi ve konfor algılamasını etkilediği sonucuna varmıştır. Areni ve Kim (1993) tüketim ve aydınlatma arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda aydınlatma derecesinin ve tarzının daha açık ve fazla olduğu mağazalarda tüketicilerin ürünle daha fazla ilgilendiklerinde ve ürünleri denemeyi arttırdıklarından bahsetmektedir. Eiseman (1998) rengin, fiziksel algılamada işlevselliği çok kuvvetli olan görsel bir bileşen olduğunu; hizmet alanını değerlendirirken renk bileşeni ve beraberinde getirdiği duygu ve ruh durumunun değerlendirme sürecini, duygulanma süresini öne aldığını belirlemiştir. Milliman (1986) çalışmasında, müziğin temposunun tüketicilerin masalarında geçirdiği zamanı etkilediğini; temponun, hizmet zamanını, yiyecek satın almayı ve oturmadan önce terk etme gibi davranışları etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da diğer çalışmaları destekler nitelikte tüketicilerin benzer tasarım unsurlarına daha fazla dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Tüketicilerin cinsiyetlerine göre yiyecek içecek işletmesinin tasarım faktörlerine önem verme durumu incelendiğinde; iç dekorasyon, ortamdaki aydınlatma, wc ve lavaboların düzeni-temizliği faktörlerine kadınların; üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizaynı ve araç park yerinin olmasına erkeklerin daha çok önem verdiği görülmektedir.

Tüketicilerin yaş gruplarına göre incelendiğinde duvarların rengi/kaplamasına, iç dekorasyona, restoranın dış mimari yapısına 18-24 yaş arası tüketicilerin; üretim alanının görülebilecek şekilde dizaynı, ortamdaki müziğe 45 ve üzeri yaştaki tüketicilerin önem verdiği belirlenmiştir. Wc ve lavaboların temizliği, havalandırma, açık havada oturma yerinin olması faktörlerinin ortalamalarının ise tüm yaş gruplarında yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Çocuklar için oyun alanının olmasına en az önem veren grubun 18-24 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Bu yaş grubunun oyun alanının olmasını çok önemli olarak görmemelerinin nedeninin çalışmaya katılan tüketicilerin % 75,3'nün bekâr olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tüketicilerin eğitim durumunun; yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörlerine önem verme üzerinde, diğer sosyo demografik özelliklere göre daha az etkili olduğu belirlenmiştir. Tüketicilerin medeni durumlarına göre incelendiğinde; duvarların rengi/kaplamasına, iç dekorasyon faktörlerine bekâr olanların evli olanlara göre daha fazla önem

verdikleri; çocuklar için oyun alanının olması ve araç park yerinin olması faktörlerine ise evli olanların daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Yiyecek içecek işletmesi tercihinde tasarım faktörlerine önem verme üzerinde etkili olan sosyo demografik değişkenlerden biri de tüketicilerin meslekleridir. Emeli olanların restoranın dış mimari yapısına, üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizaynına ve araç park yerinin olmasına; özel sektör çalışanlarının ise ortamda çalan müziğin temposu, dış aydınlatmaya ve açık havada oturma yerlerinin olmasına diğer meslek gruplarına göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Tüketicilerin yiyecek içecek işletmesi tercihinde etkili olan tasarım faktörleri gelir durumuna göre incelendiğinde; tüketicilerin gelir durumu arttıkça üretim alanının restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde dizaynı, çocuklar için oyun alanının olması ve araç park yerinin olmasına önem verme durumlarının da arttığı; wc ve lavaboların düzeni-temizliğine önem verme durumunun bütün gelir gruplarında yüksek olmasına rağmen, en fazla önem veren grubun 1000 " ve altı gelire sahip olan tüketiciler olması dikkat çekicidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şunlar önerilmektedir;

1. Yiyecek içecek işletmeleri, hitap ettikleri/edecekleri gerçek ya da potansiyel müşterilerin sosyo demografik özelliklerine ve beklentilerine uygun tasarım yapabilirler. Mesela çoğunlukla ailelerin ziyaret ettiği bir işletmede çocuklar için uygun alanın oluşturulması veya çoğunlukla gençlerin ziyaret ettiği bir işletmede ortamın daha hareketli, renkli olması tüketicilerin tercihinde etkili olabilir.

2. Yiyecek içecek işletmelerinin üretim alanının, restorandaki müşterilerin görebileceği şekilde tasarlanması ile müşterilerde güven algısı oluşturulabilir.

3. Yiyecek içecek işletmeleri işletmenin konseptine ve öğün saatine göre farklı etkinlikler düzenleyerek müşterilerin restoranda daha uzun süre kalmaları sağlanabilir. Mesela akşam saatlerinde veya hafta sonu canlı müzik olması müşteriler için tercih sebebi olabilir.

4. Yiyecek içecek işletmelerinde wc ve lavaboların temizliğine ve düzenine daha fazla özen gösterilmesinin bütün tüketiciler için önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır.

5. Yiyecek içecek işletmeleri iç ve dış tasarımda tüketicilerin algı ve duygu durumu üzerinde etkili olduğu bilinen; renk, ışık ve kullanılan objeler gibi ayrıntıları bilinçli kullanarak işletmeyi daha fazla tüketicinin ziyaret etmesini sağlayabilirler. Ayrıca müşteri sadakatini sağlamada da önemli olabilir.

Yiyecek içecek işletmelerinin bu faktörleri dikkate almalarının, restoran endüstrisinde rekabet üstünlüğü sağlayabilmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. ve YILDIRIM, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

ARENI, C. S. ve KIM, D. (1993). "The Influence of In-store Lighting on Consumers' Examination of Merchandise in a Wine Store" *International Journal of Research in Marketing*, S. 11, s. 117-125.

BAKER, J. (1986). "The Role of the Environment in Marketing Services: The Consumer Perspective". In J. Czepiel, Et Al. (Eds.), *The Services Challenge: Integrating For Competitive Advantage*", American Marketing Association, Chicago, s.79-84.

BAKER, J., GREWAL, D., LEVY, M. (1992). "An Experimental Approach to Making Retail Store Environmental Decisions". *Journal of Retailing*, S. 68, s. 445-461.

BELLIZZI, J. A. ve HITE, R. E. (1992). "Environment Color, Consumer Feelings, and Purchase Likelihood". *Psychology and Marketing*, 9: 347-363.

BITNER, M. J. (1992). "Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees". *Journal of Marketing*, S. 56, s. 57-71.

BOWIE, D., ve BUTTLE, F. (2009). *Hospitality marketing an introduction*, USA Elsevier Ltd, Publication.

EERTMANS, A., BAYEYNS, F. ve VAN DEN BERGH, O. (2001). "Food Likes and Their Relative Importance in Human Eating Behavior: Review and Preliminary Suggestions for Health Promotion". *Health Education Research*, S.16 (4) s. 443-456.

EISEMAN, L. (1998). *Colors For Your Every Mood*, Capital Books, Virginia.

GIFFORD, R. (1988). "Light, Decor, Arousal, Comfort and Communaciation". *Journal of Environmental Psychology*, S. 8, s. 177-189.

INGENE, C. (1984) "Productivity and Functional Shifting in Spatial Retailing: Private and Social Perspectives". *Journal of Retailing*, S. 60, s. 15-36.

KIM, W. G. ve MOON, Y. J. (2009). "Customers' Cognitive, Emotional, and Actionable Response to the Servicescape: A Test of Moderating Effect of

the Restaurant Type", International Journal of Hospitality Management, S. 28, s.144-156.

KOTLER, P. (1973).. "*Atmospherics as a Marketing Tool*". Journal of Retailing, S. 49, s. 48-64.

LUCAS, A. F. (2003). "*The Determinants and Effects of Slot Servicescape Satisfaction in a Las Vegas Hotel Casino*", UNLV Gaming Research and Review Journal, S.7(1), s. 1-17.

MIL, B. (2012). "*Alan algısının turistlerin yemek deneyimi memnuniyetine etkileri*", Yayımlanmamış doktora tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MILLIMAN, R. E. (1986). "*The Influence of Background Music on the Behavior of Restaurant Patrons*". Journal of Consumer Research, S. 13, s.286-289.

ÖZATA, E. (2010). "*Yiyecek İçecek Sektöründe Hizmet Kalitesi ve Müşteri Memnuniyetinin Orta Restoranlarda Araştırılması Üzerine Bir Vaka Çalışması*", İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PIZAM, A. ve ELLIS, T. (1999). *Absenteeism and turnover in the hospitality industry*, içinde D. Lee-Ross (Editör), HRM in Tourism & Hospitality: International Perspectives on Small to Medium-Sized Enterprises, London: Cassell.

RAPOPORT, A. (1990). *The Meaning of the Built Environment*, Thousand Oaks, CA: Sage.

ROBSON, S. K. A, KIMES, S. E., BECKER, F. D. ve EVANS, G. W. (2011). "*Consumers' Responses to Table Spacing in Restaurants*". Cornell Hospitality Quarterly, s. 1-12.

RYU, K., ve JANG, S. (2007). "*The Effect of Environmental Perceptions on Behavioral Intentions Through Emotions: The Case of Upscale Restaurants*", Journal of Hospitality and Tourism Research, S.31(1), s. 56-72.

TURLEY, L. W., FUGATE, D. L. (1992). "*The Multidimensional Nature of Service Facilities: Viewpoints and Recommendations*". Journal of Services Marketing, S.6, s. 37-45.

WAKEFIELD, K. L., BAKER, J. (1998). "*Excitement at the Mall: Determinants and Effects on Shopping Response*, Journal of Retailing". S. 74, s.515-539.

WANSINK, B. (2006). *Mindless Eating: Why We Eat More Than We Think*, New York: Bantam.

HASTA - SAĞLIK PERSONELİ İLETİŞİMİ: HASTA HAKLARI YÖNÜYLE BİR BAKIŞ

ÖZET

İnsanların başedebilecekleri zor hallerinden birisi hatta en önemlisi hastalık durumudur. Kendini bir şekilde hasta/rahatsız hisseden kişi, bir diğerinden özellikle de profesyonellerden yardım ve destek beklentisi içindedir. Sorununu karşısındakine aktarmakta güçlük yaşayan hastanın, sağlık personeli ile başlattığı iletişim sürecinden doğru sonuçlar elde etme olasılığı düşüktür. Hasta, sağlık sistemi karşısında zayıf durumda olduğundan hasta hakları kavramı ortaya çıkmış, hukuki düzenlemelerle genel anlamda çerçevesi belirlenmiştir. Literatür taraması şeklinde gerçekleştirilen çalışmada, hastalarla ilgili uluslararası ve ulusal düzenlemeler ile hasta sağlık personeli iletişimi incelenmiştir. Düzenlemelerde ayrıntılı olmasa da sağlık personelinin hastalarla nasıl iletişim kuracağına ilişkin bilgiler bulunurken iletişim konusu genel olarak bilgi verme veya bilgilendirme başlığı altında ele alınmıştır. Yine düzenlemelere bakıldığında, iletişimin iki temel yönüne yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Karşıdaki ile anlaşmak istenildiğinde, kişinin yapması gereken iletişimin iki önemli boyutu vardır. Bunlardan ilki karşıdaki ile iletişime geçerken mesajların içeriğinin oluşturulmasıdır. İkincisi ise mesajların alıcıya iletilme şeklidir. Literatür taranmasından elde edilen bulgular ışığında, düzenlemelerde iletişimin bu iki yönüne ait bilgilere rastlanmıştır. Hastalarla ilgili düzenlemelerde iletişim konusunun varlığının yanında, nasıl iletişim kurulacağına dönük bilgileri tespit etmek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Hasta, Hasta hakları, Bilgilendirme

INTRODUCTION

The knowledge, know-how and democratic developments which mankind acquired in the historical process have led to internalization of 'rights' concept. Increasingly individualizing mankind is not in favor of leaving his ownership of inalienable rights over his own body to others. In this context, paternalistic approach of the past in the area of health began to disappear. People are more willing to participate in the decision-making processes on their health.

From the perspective of the service providers, it is also accepted that the patients should be included in clinical decision-making process, and even the decision makers should be the patients in the light of adequate information. However, the field of medicine hosts a very complex process and specialization. The existence of approximately 80 specialties in Turkey determined by regulation is a concrete indicator of its complexity. So, someone who worries about his health is not expected to have much information about this huge field of medicine. At this point, in order to be considered a good medical staff, the success of health care personnel in communicating with patients is as important as the medical skills of them. Since health care cannot be postponed, prevented and indispensable, providing service in the frame of patient rights designated by law is through good communication.

The patients are not only in anticipation of diagnosis or treatment from their doctors. They consult to the doctor in order to overcome their concerns and fears. For patients, their daily lives which is impaired, restricted due to illness; loss in quality of their lives; complaints such as pain, insomnia and consequent question marks, poor expectations and fears are more important than the disease itself (Özlü, 2003: 153). Therefore, it is very difficult for the doctors who just focus on the treatment of the disease to please their patients. If the patient must be at the center of health care delivery and if the majority agree on this issue, to understand the patient and explain himself is among the main responsibilities of health personnel.

In a study on the interaction of the medical staff and patients, it is found out that patients do not make a personal conversation with the doctors spontaneously. When doctors behave friendly, patients ask more questions and propose more remark. In the study, the patient's personal characteristics have been found to affect the communication while they are in contact with the doctor: For example, educated patients are found to ask more questions, propose more remark and, express their concerns better (Richard and Street, 2003: 71).

The most important basis of patient-centered health care, is that the confidence of citizens to the doctors and to the health system. Trust is an important cornerstone in the improvement of one's health. The patients who trust their doctors tend to accept the treatment recommendations of their doctors and fulfill their own tasks. Next to the implementation of the

recommendations, confidence to the doctor leads to psychological relief of the patient and also effects the moral improvement.

The expressions related to the communication of patient and health care personnel have been examined in the regulation on patients' rights in the field of health. First, the review of the literature in the field of communication has been conducted, and health communication has been focused on in detail. The description of communication in the international and national regulations about patients has been compared with the literature and the results obtained have been discussed.

1. HEALTH PROFESSIONAL – PATIENT COMMUNICATION

The importance of the health care system, which everyone needs in a period of their lives, is obvious. People, who want to take advantage of the health care system, are required to take advantage of health professional's communication skills, in addition to their occupational skills. Conducting the communication with the patient successfully is not a good faith effort of health professionals, but in fact it is a professional and legal obligation.

The people have an assumption that in the majority of their lives, they will easily communicate with each other. Only a part of this assumption is correct. Perhaps it is easy to communicate, but it is really difficult to communicate well. The people who are in constant contact with others shall show effort to be in accord with each other; they sometimes succeed but none can be an effective communicator at all times. Human communication occurs when a person responds to a message and adds a meaning to it.

There are two key parts identified in the communication: message an interpretation. Messages are the processes in which people are involved and interpret (Kreps and Thornton, 1992: 14). In this sense, the patients will be more difficult to communicate with.

Since the communication is “to share and to establish a partnership”, all sort of problems can be solved by talking in communities where individuals can communicate well with each other (Işık, 2011: 12). People have an unsatisfied appetite to create meaning. They constantly strive to make sense about what is happening around and about the processes they interact with others. Communication is a good tool to improve understanding of the situation and the people. Usable messages are

collected and successful meanings are derived in order to cope with the world we live (Kreps and Thornton, 1992: 20).

Besides carrying feelings, thoughts and knowledge, there are cases where the message contains its own message. According to Demiray (1993: 35), two levels can be mentioned in mutual communication which is a combination of more than one person such as events, meetings. The first of these is the subject; and the second one is the level of relationship between the subject and the related message (except the content dimension).

Watzlawick, Beavin and Jackson (1967) proposed five basic assumptions about communication. These five basic assumptions are as follows (Cüceloğlu, 1999: 19):

1. It is impossible not to communicate. It is impossible not to communicate for the people who perceive each other in the same social environment.

2. There are relationship and content levels of communication; Relationship-level establishes the framework that gives meaning to the content level and is therefore more important.

3. The sequential structure in the exchange of messages has its own meaning and these sequential formats plays an important role in determining the communication relationship.

4. There are two types of messages: verbal and nonverbal. Oral communication refers to reasoning and logic, nonverbal communication refers to the feelings and relationships.

5. The people communicating are in equal or unequal relationships.

Judging by a general definition, the communication of which source and target is human is called "interpersonal communication". Here the people in mutual communication continue their communication by generating information / symbol, by transferring them to each other and by interpreting (Dökmen, 1999: 23). In communication by generating knowledge and symbol, there are some unexpected and unrecognized mistakes and deficiencies. The emergence of such a situation is perhaps one of the most important reasons for communication breakdown.

The expressions in the regulations that describe the communication between the health personnel and patients should be evaluated according to the above mentioned communication approaches. In particular, the approach put forward by Watzlawick and his colleagues about the

relationship and content level of communication shall be evaluated within the context of regulation. Primarily, communication between health care personnel and patients and their relatives, and unintentional communication problems shall be discussed.

1.1. Patient-centered Communication

The communication to be established in the relationship between the patient and health care professional is different from the others. The patient-centered communication helps the patient to understand correctly, while also ensuring the health care professional to fulfill his responsibilities in the right manner. The patient-centered communication offers a significant opportunity to eliminate the negative effects of asymmetric information existing between the patient and the health care professional. The presence of asymmetric information leads to trouble for the patient in terms of 'perception and understanding' and right decision.

The basic starting point of the Hippocratic ethic approach is to be useful and not to harm. When the patient's benefit is concerned, the role of the physician in decision-making process is quite high. This process has started to change with the rise of the concept of patient autonomy followed by the developments in liberal political philosophy experienced in 1970s (Veatch, 2010: 18). The patient autonomy has allowed greater participation of the patients in decision making process, and moreover, it has been accepted in course of time that the patient is the one to say the last word in decisions. As a result of these developments, a patient-centered communication perspective has emerged.

Cooperation, while ensuring the participation of the patient to the basic decision-making processes, also helps them to protect their freedom of choice. It leads to a reduction in their professional judgment and clinical responsibilities. Extreme paternalism and autonomy in relationship is not compatible with responsive, responsible and moral health environment, therefore, it should be agreed on these two values (Aggarwal et al, 2014: 6). Patient-centered approach during the medical interviews can have serious effects on the physicians, psychologically and demographically. For example, ethnic differences may create obstacles for effective communication. Workload and time pressure also affect the physician's communication with the patient in a negative way (Mead and Bower, 2000: 1103-1104).

The authors' (Michie et al, 2003: 204) study on patient centered communication in chronic health problems, determined that the communication behavior of health care professionals affected the patients' health and self-consciousness to perform their own plans. Affected patients become motivated and sure of themselves. In another study, the importance of the physician's behavior when communicating with cancer patients has been studied and it has been found out that positive behavior of physician may possibly generate significant benefits for patients (Arora, 2003: 802).

In their studies on theoretical and practical subjects of patient-centered communication during the physician-patient interview, the authors address the operational definition of patient-centered communication as follows (Epstein et al, 2005: 1517):

1. To uncover and understand the patient's perspective, concerns, thoughts, expectations, needs, feelings and mechanism
2. To understand the patient's psycho-social characteristics is unique
3. To be consistent with the patient's values during communication to understand the problems and treatment
4. To help the patient in order to enable him to choose what he wants.

The authors (Ishikawa et al., 2013: 152), who analyzed patient-centered approach in patient- physician communication based on four perspectives, conceptualized these as follows: (1) functionalism; (2) conflict theory; (3) utilitarianism; and (4) social constructionism. According to the authors, expected roles and objectives in patient-physician communication may be defined differently from the point of view of each other and the conceptual and operational confusion can be explained as a result of this. The study also emphasizes that it is necessary to investigate the competency of the patients in the patient-centered communication based on physician behavior, and the application areas.

The authors (Mead and Bower, 2000: 1107), who studied the empirical measurements and multiple conceptual definition of patient-centered communication, state that the intelligibility of physician-patient relationship in terms of different dimensions can be achieved with several approaches. They also emphasize that further researches should be made and new analytical methods should be developed in order to progress in the conceptual dimensions and complexity of patient-centered communication. The authors (Mead et al., 2002: 296), who studied on the

effectiveness of primary care physicians on patient centeredness in terms of post-consultation satisfaction and enablement, point out that the empirical evidence can offer suggestions despite the limitations of the study. In their studies entitled patient-physician communication assessment tools, the author's (Boon and Stewart, 1998: 173) recommend reviewing the existing communication tools rather than determining goals for building a strong future.

1.2. Difficulties Due to Language Use

The fact on the basis of the difficulties experienced in health communication is the status of the patients. Many factors such as the patients' age, education, cultural status, gender, ethnic identity, regions of residence and language lead to positive or negative communication. In addition, the medical terms used by health personnel, particularly by doctors, and the corporate jargon used by the employees are the other major difficulties in establishing the communication.

The researchers, who believe the important role of communication performance in the delivery of health care and the promotion of health (Kreps and Thornton, 1992: VII), argue that the quality of health care depends on the health care providers' ability to communicate effectively. They highlight the importance of effective communication skills of not only direct health care providers, but also of health care system administrators.

Use of language in institutions may create difficulty both for the employees and as well as the people from outside the institution. Medical language has also a complex structure as each institution language and used as required by the institution (Elçioğlu et.all, 2007: 21-22). While this structure constitutes a problem for the patients and their relatives, perhaps it accelerates the understanding among the health personnel.

The most important problem of the communicative process is the use of corporate language by health personnel in their communication with the patients. The use of professional terminology especially by the doctors in their relation with the patients may lead to negative experiences in health care provider-receiver relationship (Yağbasan and Çakar, 2005: 609).

In their study, the researchers briefly indicate that there is a linguistic problem in doctor-patient relationship. As a result; it has been concluded that "patients do not understand what doctors say ". According to the researchers, given the fact that the majority of subjects were

educated, the situation becomes even more alarming. On the other hand, some basic assumptions have been verified as a result of the research, such as: there is a doctor-oriented communicative process in the doctor-patient relationship, the attitudes and behaviors of the doctors are not approved by the subjects, the majority are being disturbed of these kind of communicative actions and all these adversely affect the treatment process (Yağbasan and Çakar, 2005: 628).

In another study, the researchers have made observations on 200 doctor - patient interviews. According to a first view from these observations, there is no clarity on what the patients ask the doctors during the medical interview. Most patients are directing their questions to doctors without structuring them. Without understanding what doctors say and do, some prioritize the explanation of their disease or acceptance of their treatment. Cultural and personal factors are effective in patient's being compatible and volunteer in briefing of the disease. The patient's knowledge about his disease and problem, his capabilities in preparing questions, his spontaneous questions, briefing during processes and results is quite important (Cegala and Broz, 2003: 110).

Many factors such as the patient's education, social status, economic conditions, understanding and perception capacity, etc. bring success or failure in correctly perceiving the messages sent by the doctor and interpreting them in a way the doctor wants. The doctors should sometimes use medical terminology depending on the understanding level of the patients of these technical descriptions (Richard and Street, 2003: 69).

Insensitive communication between the health care providers and their patients is another problem. Insensitivity (indifference) is perhaps the greatest source of dissatisfaction which people feel about the health care system (Kreps and Thornton, 1992: 9). Depersonalization is often caused by the working conditions of health personnel and it can occur involuntary and spontaneously due to facing with severe cases frequently. However, since his "disease" is a single case for patients and their relatives, they expect the health personnel to care about the issue as they care.

1.3. Helping Communication (Supportive Communication)

Perhaps the most difficult moments of people are the moments when they are patient or their relatives are patient. In such a difficult process, the

patient, who is unaware of the diagnostic and therapeutic adventure, wants assistance from the doctor. This assistance may sometimes be physical intervention, and sometimes may be an expectation of communication with the health care personnel in order to understand his situation and to eliminate his fear and concerns.

The person's age, gender, vision of life, socio-cultural level, values, belief system, psychological maturity and self-esteem are highly effective factors in coping with the illness. The belief systems developed by individuals on health and disease are being influenced by various factors. These are the information which individuals heard around or obtained from various sources of information. This information is not always true and its compensation may lead to difficult mistakes. In such a situation, the attempt of people to cope with the illness may be disrupted (Palabıyıkoglu, 1999: 138-139).

Supportive communication is an important concept that will provide direct assistance to patients, and contribute to combating the illness in their difficult moments. Because, it is not always easy for patients to get rid of their illnesses. They may face a long-term, hopeless treatment option. The "Bad Diagnosis" faced by the patients may lead them to some processes in coping with this situation: Rejection, anger, anxiety, depression, bargaining, guilt and acceptance (Gordon and Edwards, 1997: 199). Supportive communication of health care professionals shall provide significant benefits for the patients in order to face less damage in each of these stages.

The health care personnel, who act in a supportive communication manner, should pay attention to respect for patient autonomy without adopting paternalistic understanding (overbearing). Significant difference between being supportive and deciding on behalf of the patient should not be overlooked.

2. PATIENT RIGHTS AND COMMUNICATION

Communication requirement plays an important role among the indispensables of individuals in their entire lives. In health communication, the main communication with the patient is interpersonal and even face to face communication. In face to face communication, the primary goal is to solve the problem. At this point, there are important tasks of health care professionals. Because, the patient, by nature, may be in a tense, troubled,

restless and responsive mood. He may even misunderstand what is being for the sake of him; he may interpret them differently.

In general, when mentioning about communication between health care professional and patient, it is understood as if mentioning about two "parties". But this is never something like banker-depositor relation or salesperson-customer relation. It is only possible to mention a "partnership" in health communication. Because the needs which are patients unaware are medical needs and are usually determined by the doctors serving to patients. The main difference of health services from the other market products and services arises at this point. The demand in health care is determined by service providers, not by the user (Engiz, 1997: 64). The people, more or less, know what they want when going to another institution. But when they go to the health care provider, they start to wait in anxiety what they will hear from the doctor. After the doctor's statements such as "this is your case, you should do the following in this case, you need this", the demand and needs of people start to shape.

The subjects of the patient complaints done to the patients' rights system shall contribute to the determination of patient dissatisfaction and problems between the patients and health care professionals. Interesting data were achieved in a study conducted on this subject. In a study investigating the causes of the patients' applications, communication based problems are found out to be more common than the other problems. In this study, the biggest reason of application to the patients' rights is communication based complaints with 40.4%, and the medical reasons are only 17.9% (Uludağ, 2011: 655). As can be seen from the study, good communication between health care professionals and patient is very important. Because, good communication helps the patient to be satisfied with the health services, to cope with the illness and to cooperate for treatment; on the other hand reduces the exhaustion of employees due to possible malpractice (bad practice) cases (Bredart, 2005: 351).

In the context of mutual interaction of the patient and the doctor, the patient should be involved in the treatment process. In order to increase the patient involvement, it is necessary to pay attention to certain issues. First of all, one of the issues that affects patient involvement, is which communication source is used for briefing the patient. Because it is observed that information mechanisms could be improved with successful communication strategies. In the treatment, coming together in priority of

the needs and expectations of patients will increase the involvement in the process. The patients should be supported in terms of information gathering and new approaches, in order to play an active role in treatment options, because it will contribute to the development of decision-making aspects of the patients in treatment process (Brown et.all, 2003: 146).

2.1. Communication in Regulations

The emergence of the patients' rights concept starts with the overbearing relationship in the health care system coming from its past. If in a relation, one of the parties is more powerful, is in an advantageous position than the other, then it is possible to mention the rights of the other party. The strong party has also interests, but they are not needed to be protected from the weak. It can be mentioned from the assignments of the strong party then their rights. The law is next to weak party. But that doesn't mean that the law is against the strong party (Özlu, 2005: 16). The authors Gordon and Edwards (1997: 38), handled this issue specific to the situation to arise when the health personnel attempt to use the said power authority, even though they actually do not have that authority. It is argued that if people are in a habit of unquestioned obedience to the authority as a learned response, and then they regret, this case may not be a problem, however, a significant number of other patients may become distanced from the health care personnel.

The patients' rights which are the fundamental rights of people should be taken seriously at all stages of health care delivery. The Patients' Rights Directive draws attention to the fact that "patient rights is a reflection of fundamental human rights in health care system", and it states that the attitudes and behaviors while doing the operations and business should be "worthy of human dignity" ("Patients' Rights Directive" 1998, art. 1).

The Decree Law No. 663 restructuring the Ministry of Health mentions about "patients' rights" concept in a few parts. The most remarkable part in the related decree law is the provision in Article 27 (7.b.) on Health Professions Council, stating that "*the health professionals who get more than two written warnings due to violation of patient rights practices or ethical principles, or who are applied disciplinary action in accordance with the relevant legislation are subjected to training programs on patient rights or ethical principles*". In this legal regulation, the emphasis on the training regarding patient rights or ethical principles upon mistake of the health care professional is very important.

Examining the Patients' Rights Directive and other national and international regulations, it is seen that "communication" is mostly discussed under the title of "giving information". Important clues are included in these regulations on how to provide information to the patients. Mainly, it is focused on helping the patient to "understand". Otherwise, it is not possible to talk about concepts like clarification of the patient, and patient autonomy.

2.2. Providing Information – Briefing

Article 18 of Patients' Rights Directive on "Procedure of Providing Information", is regulated as "*Information is provided as simple as possible, without causing hesitation and doubt, according to the patient's social and cultural level, in a way that he can understand*". The communication with the patient is clearly described in this article. Accordingly, first of all, the message should be "*simple, without causing hesitation and doubt*". It should be paid attention that the message has a clear meaning and is not complex. The right way to communicate has been emphasized with the description: "*according to the patient's social and cultural level*". In Article 39 on "Respect for Human Values and Visiting", it is stated that "*The patients are entitled to benefit from health services in accordance with personal values and in suitable environment. All personnel involved in health care must behave friendly, courteous and compassionate to the patients, his relatives and visitors, and in accordance with the provisions of this Regulation and other legislations on health care*". Here, it is again emphasized that the health care personnel must behave "friendly, courteous and compassionate" not only to the patients but also to his relatives and visitors. Again the way of transmitting message is emphasized; in other words the relation level of communication stands out more here.

The Medical Code of Ethics which came into force in 1960 in Turkey states that "*it is not permissible for the doctors and dentists to demoralize the patient or their relatives or to say ambiguous and suggestive things that may cause hesitation and doubt for them*" during briefing about the result (Article 26). Here, it is emphasized that the message should carry "definite" statements.

In September 1995, Lisbon Declaration on Patients' Rights has been reviewed in a meeting held in Bali, Indonesia by the World Medical Association, and then Bali Declaration has been published. In "Right to

Information" section (7.c.) of the declaration, it is indicated that "Information should be provided in accordance with the local culture and in a manner that the patient can understand"; this demonstrates the importance given to understanding of the patient. In addition to this, under the "Information" title (2.4.) of European Declaration on the Promotion of Patients' Rights, also known as Amsterdam Declaration, it is declared that "*The information should be provided in a manner appropriate to the patient's capacity to understand and minimizing the use of foreign technical terminology. Translation may be done if the patient does not speak a common language*". Again here, a patient-centered approach and focus on the importance of understanding of the patient draws attention.

In the Declaration of the Patients' Rights (Turkish Medical Association, 2010: 12), the emphasis on "*...informing the patient in a manner that they can understand*" attributes importance to the patient's understanding. It is emphasized in regulations that the health care personnel who provide information in their own style are not communicating in a right way and they even cannot get rid of their information obligation. The most important point here is that in communication with the patient, the content of messages is as important as friendliness and courtesy. As a conclusion, the health care personnel have the obligation to ensure that the patient understands the information related to himself. The communication skills of health care personnel will provide an important contribution to the patient's "understanding".

2.3 Informed Consent and Communication

In the case of more serious health problems such as patient's hospitalization, any medical intervention, etc., the problems due to information shows itself mostly in informed consent. Informed consent may be considered to be the most concrete indication of patient autonomy leading to the legal regulations. This section will focus on communication and how "information" should be provided.

One of the topics discussed often are "providing information" before the surgery. Providing information is not an invention or success of modern times. On the contrary, as an indicator of a responsible physician behavior, it has been an important part of daily surgical practice for a long time as an informative, descriptive and soothing speech between a patient and doctor before the surgery. In western countries, it is even legally required since 1892 (Engelhardt, 2000: 192).

But in Turkey, we face a problem on how informed consent will be done and its scope. Since a major part of the medical language consists of foreign terms, that causes new challenges for doctors and researchers when informing the patients. The consent process becomes no longer valid when the patient does not understand or he is not fully informed and clarified (Aydın, 2006: 21).

The authors (Cegala and Broz, 2003: 113) state that many doctors could not fully demonstrate proficiency during face to face interview with the patient and evaluate the performance of nurses likewise. Their determination on the main problem is timelessness due to tasks of which borders are identified with instructions or lack of skill.

The success in diagnosis and treatment depends on the positive relationships established with patients (Cirhinlioğlu, 2001: 59). The success of providing information is also through a good communication. Health care staff is undisputedly the party who should be successful in communication. Because the patient is in the lack of knowledge and he is the subject of the medical intervention.

Article 26 of the Code of Professional Ethics of Medicine gives clues on how providing information will take place during informed consent: *“Information should be provided according to the cultural, social and mental situation of the patient. Information should be provided in a way that can be understood by the patient...If informed consent is received under pressure, with threats, or via deception, it is invalid”*.

The Declaration of Informed Consent of Turkish Medical Association adopted in 2008 also puts forward that *“Information should be provided according to the cultural, social and mental situation of the patient”*, and the “age” factor has also been included in the points to be considered during informed consent.

Examining the Disciplinary Regulations of the Turkish Medical Association, in paragraph (s) of Article 4 regulating the “fines”, it is stated that *“Medical intervention without receiving the patient's informed consent in a proper manner”* is one of the reasons for “fine”.

Awareness on providing information will ensure to get the consent in a right way. While providing information, it is not given much importance to the understanding of the patient (or their relatives). However, if the person will be provided information, he should have fully understood what is told to him. Therefore, providing information is a more troublesome and

time consuming action when compared to just letting know. Asking the patient to read the printed documents and expecting him to understand the issue will not work most of the times. For these reasons, it is very important that information is provided to the patient by the health care professionals who will make the medical intervention, using the correct communication techniques.

CONCLUSION

Within the context of patients' rights, it is observed that there are important regulations on communication efforts with the patients. These regulations include statements such as "how to communicate" and "what to pay attention in the content of the message". The patient's "understanding" is taken as a basis. In spite of the existence of the communication related sections in the regulations, dissatisfaction is observed in some patients when we examine the research results and the complaints to the patients' rights system.

The reasons may be the use of medical terminology and corporate jargon, the working conditions of medical staff, lack of communication skills, and patients' mental-physical-socio-cultural circumstances. The patient's past experiences, prejudices, fears, expectations, concerns, and capability to understand himself is also highly effective. But in any case, the health personnel should use their communication skills to inform the patient, and to relieve them. If he cannot provide this himself, he should get help from other health professionals. The most important issue to note is the fact that the efforts made to ensure the understanding of the patient is not only a good human characteristic, but also an obligation given to health personnel by legislation. Good communication established with the patient is both to the benefit of the patient, and of health care in terms of ethical and legal aspects.

In recent years, the hottest topics in health care are: how will be the communication between the medical staff, patients and their relatives, what kind of rules shall be adopted, etc. Many ideas and approaches have been suggested on this issue. The understanding of "there is no disease, there is patient", which is considered to be the basis of medicine, offers a perspective on how to communicate. Therefore, it will not be the right approach to formulate the communication efforts to be established between the patients and health care personnel in a limited scope. Because,

socio-demographic characteristics of individuals, the urgency of the circumstances, pain etc. will directly affect the method of communication.

In our country, some problems may occur in providing information to patients, in selected words, in the intonation, in details, and in the use of body language. There are also some cases where no information is provided. It is seen even in cases not provided any information. The large number of patients, time problem, and the physician's attitude may be listed as the reasons.

If people suffering from the same disease react differently, this may also reflect on understanding and compromising zone. The characteristics of people, the way they cope with the disease is different; as well as their beliefs, social and cultural experiences, perceptions, etc.; for this reason, health care personnel should pay attention to those kinds of data about the patient. Of course, they should adopt the universal communication behavior, but they should also choose the way of information according to the circumstances of the patient. It should be noted that the approaches such as “That's my style; I do not care if he understands or not” will neither provide any benefit to the patient, nor to the health care personnel. Briefly, determining an information providing style according to the other person will also be in accordance with the principle of “there is no illness, there is patient”.

When we look at the regulations in the field of health, reference to the two key aspects of communication is noteworthy. There are two important dimensions of communication which one should do in order to understand each other. The first is to determine the content of the messages when contacting with the others. The second is the way the message is delivered to the recipient. If both do not complement each other, then it will be difficult to attain the desired communication success.

Briefly, health care personnel who are expected to have a good communication skill should be subjected to communication education at all stages of health education. Besides, in-service training focused on practical implementation should also be organized in order to gain communication skills.

REFERENCES

- AGGARWAL, A., DAVIES, J., SULLIVAN R., (2014). "Nudge" in the Clinical Consultation – An Acceptable Form of Medical Paternalism?". *BMC Medical Ethics*, 15:31 <http://www.biomedcentral.com/1472-6939/15/31>.
- ARORA, NEERAJ K., (2003). "Interacting with Cancer Patients: The Significance of Physicians' Communication Behavior". *Social Science & Medicine* (57): 791-806.
- AYDIN, E. (2006). *Tıp Etiği*. Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- BOON, H., STEWART, M., (1998). "Patient-physician Communication Assessment Instruments:1986 to 1996 in Review." *Patient Education and Counseling* (35): 161–176.
- BREDART, A., BOULEUC, S. AND DOLBEAULT C. (2005). "Doctor-patient Communication and Satisfaction With Care in Oncology Current Opinion in Oncology, Inter-Disciplinary Supportive Care Department for the Oncology Patient", *Institut Curie*: Paris,17, pp: 351-354.
- BROWN, J. B., STEWART M. AND RYAN B. L. (2003). "Outcomes of Patient-Provider Interaction", Teresa L. Thompson, Alicia M. Dorsey, Katherine I. Miller, Roxanne Parrott (ed.) *Handbook of Health Communication*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp: 141-161.
- CEGALA, D. J. AND BROZ, S. L., (2003). "Provider and Patient Communication Skills Training". Teresa L. Thompson, Alicia M. Dorsey, Katherine I. Miller, ve Roxanne Parrott (ed.) *Handbook of Health Communication*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp: 95-119.
- CİRHİNLİOĞLU, Z. (2001). *Sağlık Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- CÜCELOĞLU, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DEMİRAY, U. (1994). *İletişim Ötesi İletişim (Meta-Communication)*, Eskişehir: Turkuaz Yayıncılık.
- DOHERTY, C. AND DOHERTY, W. (2005). "Patients Preferences for Involvement in Clinical Decision-Making Within Secondary Care and The Factors That Influence Their Preferences", *Journal of Nursing Management*, Blackwell Publishing, pp: 119–127.
- DÖKMEN, Ü. (1999). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DÜNYA TABİPLER BİRLİĞİ. Bali Bildirgesi, Eylül 1995, <http://sbu.saglik.gov.tr/hastahaklari/bali.htm>, (09 May 2014).

ELÇİOĞLU, Ö., DUMAN S., NURDAN K. (2007). "Bir Kurumu Temsil Eden Hekimin Kullandığı Dildeki Güç Unsurları". *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği Dergisi*, 15(1), pp: 19-29.

ENGELHARDT, D. V. (2000). *Tıbbın Gündelik Yaşamında Etik, Araştırmadan Terapiye Disiplinler Yelpazesi*, Arın Namal (çev.), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

ENGİZ, O. (1997). "Sağlık Hizmetlerinde Hasta Tatmini", *Hastane Yöneticiliği*. Osman Hayran – Haydar Sur (ed.), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri. pp: 61-87.

EPSTEİN, R. M., FRANKS P., FİSCCELLA, K., SHIELDS, G. C., MELDRUM, C. S., KRAVİTZ, L. R., DUBERSTEİN R.P., (2005). "Measuring Patient-centered Communication in Patient-Physician Consultations: Theoretical and Practical Issues". *Social Science & Medicine* (61): 1516-1528.

ERBAYDAR, T. (2003). "Halk Sağlığı Açısından Sağlık İletişimi". *C.Ü Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), pp: 45-51.

GORDON, T. AND EDWARDS, W. S., (1997). *Doktor – Hasta İşbirliği*. Emel Aksay (çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

HASTA HAKLARI YÖNETMELİĞİ. Resmi Gazete, 23420, 1998.

ISHIKAWA, H., HASHİMOTO, H., KİUCHİ, T. (2013). "The Evolving Concept of "Patient-Centeredness" in Patient-Physician Communication Research". *Social Science & Medicine* (96) Special Issue: 147-153.

İŞİK, M. (2011). *Sizinle İletişebilir miyiz?* Konya: Eğitim Kitabevi.

KREPS, G. L. AND THORNTON, B. C. (1992). *Health Communication Theory And Practice*. Long Grove, Illinois: Waveland Pres.

MEAD, N., BOWER, P. (2000). "Patient-centredness: A Conceptual Framework and Review of the Empirical Literature". *Social Science & Medicine* (51): 1087-1110.

MEAD, N., BOWER, P., HANN, M. (2002). "The Impact of General Practitioners' Patient-centredness on Patients' Post-consultation Satisfaction and Enablement". *Social Science & Medicine* (55): 1087-1110.

MİCHİE, S., MİLES J., WEİNMAN, J., (2003). "Patient-centredness in Chronic Illness: What s it and does it matter?". *Patient Education and Counseling* (51): 197-206.

ÖZLÜ, T. (2003). *Hekiminizi Nasıl Ahrdınız?* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

ÖZLÜ, T. (2005). *Hasta Hakları Hakkımız Var Çünkü Hastasınız.* İstanbul: Timaş Yayınları.

PALABIYIKOĞLU, R. (1999). "Durumsal Krizler: Hastalığa Bağlı Olarak Beliren Kriz Dönemi", *Sağlık Psikolojisi*. Ülgen H. Okyayuz (Ed.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 19 (1), pp: 107-144.

RICHARD L. And STREET Jr., (2003). "Communication in Medical Encounters: An Ecological Perspective", Teresa L. Thompson, Alicia M. Dorsey, Katherine I. Miller, ve, Roxanne Parrott (ed.) *Handbook of Health Communication*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp: 63-89.

SAĞLIK BAKANLIĞI VE BAĞLI KURULUŞLARININ TEŞKİLAT VE GÖREVLERİ HAKKINDA KANUN HÜKMÜNDE KARARNAME (663). Resmi Gazete, 28103 Mükerrer.

TIBBİ DEONTOLOJİ NİZAMNAMESİ. Karar Sayısı: 4/12578, Yayın Tarihi: 19.02.1960

TÜRK TABİPLER BİRLİĞİ ETİK KURULU. Türk Tabipler Birliği Etik Bildirgeleri. Mayıs 2010 Ankara. Türk Tabipler Birliği Yayınları.

TÜRK TABİPLERİ BİRLİĞİ DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ. Resmi Gazete, 25446.

TÜRK TABİPLERİ BİRLİĞİ, HEKİMLİK MESLEK ETİĞİ KURALLARI (1999). <http://www.ttb.org.tr/index.php/meslek-etigi.html>, (02 May 2014).

ULUDAĞ, A. (2011). "Hastane Hasta Hakları Kurullarının İletişim Sorunu İçerikli Başvurulara Bakışı: Konya Hastaneleri Örneği", *Türkiye Klinikleri J. Med. Sci*, 31(3), pp: 653-663.

VEATCH R. M., (2010). *Bioetiğin Temelleri*, Tolga GÜVEN (Çev.), HAYAD: İstanbul.

YAĞBASAN, M., FATİH Ç. (2005). "Doktor-Hasta İlişkisinde Dile ve Davranışa Dayalı İletişimsel Sorunları Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, pp: 609-630.

PİYANO ÖĞRETİMİNDE CARL CZERNY OP.599 VE JEAN-BAPTİSTE DUVERNOY OP.176 METODLARINDA YER ALAN ETÜDLERİN KLASİK DÖNEM SONATİN İCRALARINA ETKİ DURUMU*

Feride Deniz OĞAN**

Aytekin ALBUZ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı başlangıç piyano öğretimi sürecinde sıkça kullanılan Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 Metodlarında Yer Alan Etüdlere, Klasik Dönem Sonatin İcralarına etki düzeyinin ne ölçüde olduğunu incelemektir. Araştırmada ön test ve son test gerçek deneysel desene dayalı karışık desenler modeli kullanılmış olup; araştırmanın çalışma grubunu, H.Ü. Ankara Devlet Konservatuvarı'nda yardımcı piyano dersi alan İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, random (basit seçkisiz yöntem) yöntemi yoluyla seçilmiş ve 6 haftalık süreçte öğrenci performansları video ile kayıt altına alınmıştır. Deney öncesinde hazırlanan ölçek aracılığıyla 1. hafta her iki gruba ön-test uygulanmış, bu süreçte Klasik Dönem Sonatin'i olan, M.Clementi'ye ait Op.36,No:2 I. bölüm çaldırılarak; grupların teknik ve müzikal becerilerinin düzeyleri tespit edilmiştir. Çalışma süreci içerisinde ise uzman görüşü çerçevesinde 2. haftadan itibaren 4 haftalık süreçte birinci gruba C.Czerny' den seçilmiş birbiriyle eş değer üç etüt (No: 30, 36 ve 68) yanı sıra ikinci gruba da J.B.Duvernoy' dan eş değer üç etüt (No: 17, 18 ve 23) tespit edilerek çalıştırılmış ve ardından hem belirlenen etütler, hem de Clementi Sonatin (Op. 36, No: 2, I. Bölüm) üzerinde tekrarlı ölçümler yapılmıştır. Son olarak 6. hafta içerisinde çalışma gruplarında gelinecek noktayı tespit etme açısından son test uygulanmış ve 3 uzman tarafından yapılan

* İlgili araştırma 2013-2014 Eğitim -Öğretim yılı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi ABD'nda yapılan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD deniz_katitas@hotmail.com

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD aalbu@ gmail.com

değerlendirmelerden elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano, etüd, metod, sonatin, Czerny, Duvernoy, Clementi

THE EFFECT OF THE ETUDES IN CARL CZERNY OP. 599 AND JEAN BAPTISTE DUVERNOY OP. 176 METHODS USED IN PIANO TEACHING TO CLASSICAL PERIOD SONATINA

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the effect of classical period sonatina of CARL CZERNY OP.599 and JEAN-BAPTISTE DUVERNOY OP.176 METHODS which are widely used in piano teaching process. In the research, pretest-posttest experimental design was used and as the research group H.U. Ankara State Conservatory, 6th, 7th and 8th grade 10 students were included. Research group was chosen by random method and students' performances were recorded during the 6-week period. Via the scale prepared before the experiment, the pretest was applied to both groups and during this period students were made to play Op.36 and No:2 by M. Clementi and groups's technical and musical talent level were determined. During the research, according to an expert's remark, in the 4-week period beginning from the 2nd week students played C.Czerny's three equivalent etudes (No: 30, 36 ve 68) and the second group played J.B. Duvernoy's three equivalent etudes (No: 17, 18 ve 23) and then Clementi Sonatin (Op. 36, No: 2, Ist part) with the other etudes were played and repeatable evaluations were done. Finally, in order to analyze the point arrived the post test was applied and the data taken from different experts were analyzed. While giving the results in tables, avarage, standard deviation and median value were also calculated.

Keywords: Piano, etude, method, sonatina, Czerny, Duvernoy, Clementi

1.GİRİŞ

Eski zamanlardan bu yana insan ve toplum yaşantısında önemli bir yer tutan müzik, kültürler ve medeniyetler arası hem ortak bir dil, hem de duygu aktarım aracı olarak büyük rol oynamıştır.

"Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol yada dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek

isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan yada öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin yada mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojisi eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını (kollarını) oluşturur” (Uçan, 2005: 32).

Mesleki müzik eğitimi, müziği meslek olarak seçen, müzik alanının bütününde veya belli bir dalında uzmanlaşmak isteyen, müziği meslek olarak seçebilmek için belli düzeyde yeteneği olan bireylere verilen eğitim olup amacı mesleki müziksel davranışları ve birikimi kazandırmaktır. Ülkemizdeki mesleki müzik eğitimi, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri’nde, Konservatuvarlar’da, eğitim fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları’nda ve özel müzik eğitimi kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Mesleki çalgı eğitimi, bireyin yaşantısında müzik eğitiminin getirdiği disiplin ile paralel bir disiplin anlayışı kazandıran, mesleki müzik eğitiminin çok önemli bir boyutudur. Piyano eğitimi ise bu anlayışı daha farklı alanlara taşıyan özel bir disiplindir. Bu ders öğrencinin aldığı genel müzik eğitimi içerisinde çok sesliliği yaşayabilmesi, duyabilmesi ve uygulayabilmesini sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı ve müziği kendisinin yaparak yaşadığı bir süreçtir (Özer, 2010: 9, 11).

Mesleki çalgı eğitiminin bir başka boyutunu oluşturan piyano, “Çalgı olarak her tür ve yoğunluktaki çoksesliliğin elde edilebileceği, gelişimini tamamlamış tartışmasız tek çalgıdır” (Kıvrak, 2003: 210). Müzik eğitimi kurumlarında verilen çalgı eğitiminin önemli bir dalını piyano eğitimi oluşturmaktadır. Piyano, özelliklerinden dolayı müzik eğitiminin temel ve müzik eğitimi kurumlarının pek çoğunda zorunlu yardımcı çalgı olarak yer almaktadır.

“Piyano eğitimi ve öğretimi, müzik eğitimi programının temelini oluşturur. Piyano dersi alan öğrencilerin kulak eğitimi, çok sesli duyuları ve tonal duyguları gelişir” (MEB, 2006: 7).

“Piyano eğitimi, çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında müzikal, teknik ve estetik nitelikli yeni davranışlar kazandırmak amacıyla uygulanan sürecin tümü olarak nitelendirilebilir” (Yılmaz, 2006: 584).

“İnsanın sanat eğitimi araçlarından biri olan piyano öğretimi, her enstrüman gibi özgün teknik, yöntem ve kuralların uygulanmasıyla başarılı sonuçlar verir. Her öğretim yönteminin geliştirilebilir olması dayandığı ana yetinin özelliklerinin bilinmesi ve geliştirilme olanaklarının tanınmasına bağlıdır” (Uzun, 2006: 10).

Piyano öğretimi sürecinde, öğretici öğrenciye bir eseri çalmayı öğretirken, önce eseri birkaç kez çalar, eseri oluşturan alt becerileri tanımlar ve alt becerileri de bütünüyle gösterir. Daha sonra, çalma esnasındaki temel noktalara dikkat çeker. Örneğin elin pozisyonunun ve parmak tekniğinin ne şekilde olması gerektiği, kol ve parmaklardaki hangi kasların kullanılacağı, vb. Bunlar uygulandıktan sonra beceri öğretmen tarafından tekrarlanır. Sonrasında öğrenciye, piyano çalma becerisini oluşturan temel davranışlardan en basiti yaptırılır. Doğru yapılan davranış pekiştirilir. Bir sonraki aşamada öğrenciden beceriyi bir bütün olarak göstermesi istenir. Beceriyi gösterirken eğer hata varsa düzeltilir. Sonra öğrenciden beceriyi yeniden sergilemesi istenir bu esnada öğretici, öğrenciyi iyi bir şekilde gözlemler. Öğrenci, eseri çalmayı bitirdikten sonra, dönüt, düzeltme ve pekiştirme verir. En son aşamada ise, öğrencinin beceriyi kendi kendine yapmasını ister. Öğrenciye çalma sırasında herhangi bir şekilde müdahalede bulunmaz. Öğrencinin beceriyi tek başına göstermesini sağlar. Öğrenci, beceri gelişinceye kadar tekrarlar yaparak, iyi bir seviyeye ulaşır (Uzun, 2006: 11).

“Müzik tarihi açısından piyanonun gelişim sürecine bakılacak olursa, “18.yy’ın ikinci yarısından, J.S.Bach’ın ölüm tarihi 1750’den başlayarak Ludwig van Beethoven’ın ölüm tarihi 1827’ye kadar geçen dönem, Klasik çağ olarak tanımlanır. Klasik çağ, operada Gluck’un devrimi, Haydn, Mozart ve genç Beethoven’ın müziğe sundukları yeni solukla tanınır. Orkestra ailesinin kurulduğu, senfonik yapıtların filizlendiği, piyanonun sesini duyurmaya başladığı, müzik yapısında dengenin, biçimin iyice sağlaştığı; sonatın, kuartetin yalın bir anlatımla geniş halk kitlelerine seslendiği ve her zaman geçerli olan müziğin bestelediği çağdır. Belki müzikte klasik dönem yerine Klasik Stil’den, söz etmek daha doğru olacaktır. Çünkü günümüze dek hiç güncelliğini yitirmeyen bu biçimi her dönem işleyen besteciler olmuştur.

Formal açıdan, “Klasik dönemle gelişme gösteren en önemli çalgı müziği biçimi sonattır. Sonat, klasik dönemin en önemli çalgı müziği biçimidir. Sonat biçimi senfoni, konçerto ve oda müziğinde de kullanılmıştır. Klasik sonat biçimi 3 veya 4 bölümden oluşur: Genelde her bölüm kendi içinde, serim, geliştirme ve yeniden-serim (exposition-development-reexposition) kurgusundadır, bölümler çabuk-yavaş-çabuk temposundadır. İlk bölümde temayı oluşturan malzeme karşıt armonilerle sunulur. İkinci bölüm bir lied havasında olup aynı malzemeye yeni temalar eklenerek değişik yoğunluk kazanır. Üçüncü, özetleme bölümü, birincinin yinelenmesidir” (İlyasoğlu, 1994: 25, 27).

1.1. Problem Durumu

Genelde çalgı, özelde piyano eğitiminde, kullanılan materyaller açısından zenginleştirilmesinin öğrencilerin çalgıya ilişkin becerilerini geliştirdiği, müzikal duyum ve yorumlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

“Materyaller bakımından, sonatinler ve sonatlar, piyano eğitiminde kullanılan parçalardır. Sonatlar, her açıdan, yaygın olarak bilinen, öğretilen ve üzerlerinde çok kapsamlı araştırmalar ve çalışmalar yapılan eserlerdir. Piyano edebiyatının en önemli eserleri arasında yer alan sonatların her yönüyle doğru ve etkili bir biçimde çalınabilmesi, bir önceki adım olan sonatinlere teknik, müzikalite ve form açılarından gereken önemin verilmesiyle mümkün olabilir. Sonatinle sonat arasında, form açısından çok belirgin bir fark yoktur. Zaten, ilk olarak 1643’te “sonetta” biçimiyle ortaya çıkmış olan sonatin sözcüğü, “küçük sonat” anlamına gelmektedir” (Eroğlu, 2004: 2).

Sonat, birbirini izleyen çeşitli özelliklerde üç ya da dört bölümden oluşturulmuş, çalgı müziği eseridir. “Sonat” kelimesi, seslendirmek, çalmak anlamında olan Latince “sonare” sözcüğünden gelmektedir. Vaktiyle çalgı eserine, “çalınarak oluşturulan eser” anlamında “Sonata veya Sonate” adı verilirdi. 16.yy’ın sonlarına doğru birçok İtalyan bestecileri çalgılarıyla çalınacak ses müziği parçalarına “Canzona da sonar” diyorlar ve eserlerinin başlıklarında Sonate kelimesini çeşitli şekillerde kullanıyorlardı. 1700 yıllarına doğru sonat sözcüğünün anlamı tamamiyle yerleşmeye başlayınca kadar bu deyim her çeşit parçalara ya da parçalar topluluğuna uyarlanmıştır. Piyano (klavsen) sonatı, Johann Kuhnau (1660-1722) ile başlamaktadır. Kuhnau’dan sonra D. Scarlatti (1685-1757) sonatın gelişiminde rol oynamıştır. Barok çağı sonatlarında tek tema hakimiyeti vardır. Ancak J.S. Bach, D. Scarlatti, Pergolese ve Leclair’in bazı eserlerinde iki fikrin işlendiği görülür. Mannheim beste okulundan Stamitz, Richter ve Carl Philipp Emanuel Bach, 18. yy’ın ortalarına doğru iki zıt tema üzerine sonat yazma safhasını hazırlamışlardır ve nihayet klasik dönemde sonat formu, zıt iki tema üzerinde kurulmuştur. Haydn, Mozart ve Beethoven’le en mükemmel derecesine ulaşan bu form, esasta aynı kalarak hükmünü günümüze kadar devam ettirmiştir (Cangal, 2010: 137).

Piyano öğretiminde kullanılan önemli materyaller arasındaki bir diğer öge ise etütlerdir. Teknik anlamda gelişimi sağlayan etütler, güçlük düzeyi, amacı, uygulanma biçimi itibarıyla piyano öğretimi sürecinde oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Etüt, çalıcının teknik kabiliyetini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve genellikle bir motif veya figür üzerine yazılmış enstrüman parçasıdır.

Pamir'e göre ise "Etüt, çeşitli teknik güçlükleri alıştırmalardan daha büyük biçimler içinde işleyen müzik yapıtıdır. Pişano repertuarında etüt kavramının ilk olarak 18.yy'ın başlarında kullanılmaya başlandığını görmekteyiz. Francesco Durante'nin "Sonata per cembalo divisi in studii e divertimenti"(1737), Domenico Scarlatti'nin "30 Essercizii per Gravicembalo"(1738 ve Johann Sebastian Bach'ın "Clavier-Übung"1731-1741), ilk etüt çalışmalarıdır diyebiliriz" (Öztürk, 2007: 242).

"Muzio Clementi, J.Baptist Cramer, J.Moscheles ve Carl Czerny'nin pişano alanında ilk metod özelliği olan örnek çalışma parçalarını içeren öğretim kitaplarının yayınlanmasıyla gelişim göstermektedir. Bu bestecilerin yazdıkları etütler günümüze kadar önemini korumuş ve pişano eğitiminin değişik aşamalarında değişik amaçlar için etkin olarak kullanılmaktadır" (Öztürk, 2007: 242).

"Etütler yazılma amacı itibariyle çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Bu kategoriler içerisinde eğitim ve teknik gelişim amacıyla yazılmış olan etütlerin incelenmesi ise ayrı bir süreç olarak görülmektedir. Analiz yolu ile daha iyi tanınan etütlerin algılanışı ve benimsenmesi de kolaylaşır. Özellikle eğitim amaçlı etütlerin incelenmesi, analiz edilmesi ve bu gözden geçirme süreçlerinden faydalı çıkarımlarda bulunulması, şüphesiz sürece olumlu katkılar sağlayacaktır. Yeni bir parça öğreniliyorsa eserin müzikal öğeleri, biçimi, yazıldığı dönem gibi yapısal ve stil özelliklerinin anlatılması ile işe başlamak yararlı bir yaklaşım olur. Parçayı müzik öğeleri ve onları bütünleyen örüntüler açısından genel yönleriyle tanımak, öğrencinin o parça içerisindeki müzikal fikirleri anlamasına, basit çözümler yapmasına yardımcı olacaktır" (Kurtuldu, 2009: 29).

Dolayısıyla, pişano çalma tekniği ve müzikal becerilerin gelişmesine önemli katkılar sağlayan sonatinlerin, eğitim amaçlı etütler ile eş zamanlı çalıştırılarak, hem teknik, hem de yorum açısından gelişim sağlaması mümkün olacaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Pişano öğretiminde Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 Metodlarında Yer Alan Etütlerin Klasik Dönem Sonatin İcralarına Etkisi Ne Düzeydedir?

Araştırmanın genel problemi doğrultusunda, aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır. Bu alt problemler şunlardır:

1. Pişano öğretiminde Carl Czerny Op.599 metodunda yer alan etütlerin klasik dönem sonatin icralarına etkisi nasıldır?

2. Piyano öğretiminde Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 metodunda yer alan etüdlerin klasik dönem sonatin icralarına etkisi nasıldır?

3. Piyano öğretiminde Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 metodlarında yer alan etüdlerin sonatin icralarına etki durumlarının karşılaştırmalı analiz sonucu nedir?

1.2. Amaç

Bu araştırmada, başlangıç piyano öğretimi sürecinde sıkça kullanılan Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy metodlarında yer alan etüdlerin, klasik dönem sonatin icralarına etki düzeyinin ne ölçüde olduğunun saptanması amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Çek asıllı, piyanist, besteci Carl Czerny ve Fransız piyanist, besteci Jean-Baptiste Duvernoy 19.yy'ın en önemli piyano eğitimcilerindendir. Dolayısıyla piyano öğretiminde sıklıkla kullanılmakta olan söz konusu bestecilere ait "Carl Czerny Op.599" Metodu ile "Jean-Baptiste Duvernoy Op.176" Metodlarının önemi de çok büyüktür. Bu bakımdan; ilgili metodlarda yer alan etüdlerin, piyano öğretiminde klasik dönem sonatin icralarına etki durumu ele alınmış ve piyano öğretiminde farklı etüt kitaplarının klasik dönem sonatinlerine olan etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Piyano öğretiminde başarıya ulaşılabilmesi için, başlangıç seviyesinde kullanılan etüt ve sonatinlerin teknik ve müzikal incelenmesi ve olabildiğince eş zamanlı çalıştırılması gerekmektedir. Ancak bu konu ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, teknik çalışma ve etüt çalışmaları yapmayan öğrencilerin, düzenli bir şekilde etüt ve teknik çalışma yapan öğrencilere göre uygulamalarda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu duruma yönelik olarak piyano öğrencilerinin hem müzikal hem de teknik anlamda başarıya ulaşabilmeleri için, sonatin ve sonat çalışmalarından önce teknik ve etüt çalışmalarının anlamlı bir etkisi olabileceği tahmin edilmiştir. Teknik ve müzikal açıdan incelenmek ve icrasının geliştirilmesi üzerine seçilmiş olan klasik dönem sonatini için seçilmiş etütlerin içerisinde sıklıkla arpej ve gam gibi teknik pasajlar yer almıştır, ton ve kalıp bakımından eşzamanlı çalıştırılması performans bakımından daha da başarılı olunabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda düzey olarak değerlendirildiğinde seçilen etütlerin hem müzikal hem de teknik anlamda birbirleriyle uyumlu olması, etüt seçimlerinde etkili olmuştur.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma aşağıda belirtilen hususlarla sınırlıdır.

1. H.Ü. Ankara Devlet Konservatuvar'ı yardımcı piyano dersi alan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 10 öğrenci ile,
2. İlgili Metodlar olan "Carl Czerny Op.599 No:30, No.36, No:68 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 No:17, No:18, No:23" etüdüleri ile,
3. Muzio Clementi Sonatin, Op. 36, No:2, I. Bölüm Allegretto ile,
4. Öğrencilerin temel teknik ve müzikal davranış örüntüsü ile,
5. Veri toplamaya yönelik hazırlanmış ölçme aracı ile,
6. Etüt ve eserler, piyanoda çalıştırılan etüt ve eserler içerisinde kullanılan teknik ve müzikal öğeler ile,
7. Ön test ve son test uygulamasına yönelik değerlendirme 3 uzman görüşü ile sınırlıdır.
8. Etüt ve eserlerin incelenmesinde, form ve armonik analizi kapsam dışı bırakılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi aşamalarında yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ön test ve son test deneysel sürece dayalı karışık desenler modeli kullanılmıştır. "Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken vardır. Bunlardan biri farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlar. Tekrarlı ölçümler, eşleşmiş gruplar kullanılarak elde edebileceği gibi, genelde uygulandığı üzere tüm koşulların aynı deneklere uygulanmasıyla da elde edilebilir" (Büyüköztürk, 2011: 210).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu H.Ü. Devlet Konservatuvarı ve bu kurumda yardımcı piyano dersi alan ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf piyano öğrencilerinden random (basit seçkisiz yöntem) yöntemiyle seçilmiş on kişi oluşturmuştur.

2.2.1. Araştırma Sürecine Dair C. Czerny'e İlişkin Olarak Aşamalara Yönelik Örnek İşleyiş Modeli

2. Hafta:



Şekil 1. C.Czerny No: 30 (Ölçü No: 1-8)

Tablo 1. C.Czerny No: 30 (Ölçü No: 1-8) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-8 Sağ ve sol el notanın üzerinde yazan bağlara uygun olarak çalıştırılmıştır. Sol elde uzun bağ üzerine sağ elde kısa bağlara dikkat edilerek, çift bağ çalışması yapılmıştır. Doğru el pozisyonu alması için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.



Şekil 2. C.Czerny No: 36 (Ölçü No: 1-8)

Tablo 2. C.Czerny No: 36 (Ölçü No: 1-8) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-8 Sağ ve sol el, notanın üzerinde yazan bağlara uygun olarak çalıştırılmış, doğru el pozisyonu alabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.



Şekil 3. C.Czerny No: 68 (1-16)

Tablo 3. C.Czerny No: 68 (Ölçü No:1-16) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-16	Etüt içerisinde yoğun olarak verilmiş olan staccatolara ve aynı el pozisyonu içerisinde parmak numarası değişimlerine dikkat edilerek çalıştırılmıştır. Buna bağlı olarak artikülasyona dikkat ederek iki el beraber çift bağ çalışması yaptırılmıştır.
---------------	---



Şekil 4. M.C. Sonatin 1. Bölüm (2. Hafta)

Tablo 4. M.Clementi Sonatina 1.Bölüm Çalışma Süreci Basamakları (2. Hafta)

Ölçü no: 1-9	Sol eldeki uzun bağ üzerine, sağ elde kısa bağlara dikkat edilerek, çift bağ çalışması yapılmıştır. Doğru el pozisyonu alabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir. Cümlelere dikkat ederek, ifade bağlarına özen gösterilmiştir.
Ölçü no:10-23	Sağ ve sol elde gelen akor, gam ve arpejlere çalışılmış, artikülasyona dikkat edilmiştir. Kabul edilebilir bir tempoda ritmi aksatmadan çalmasına özen gösterilmiştir.
Ölçü no:24-37	Sağ ve sol elde olan bağlar önce ayrı daha sonra çift el çalışılarak, ters bağlara dikkat edilmiştir. Doğru el pozisyonu alabilmesine için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.
Ölçü no:37-45	1 ve 9 numaralı ölçüler arasındaki çalışmalar tekrar edilmiştir.
Ölçü no:46-60	10 ve 23 numaralı ölçüler arasındaki çalışmaların aynılarını uygulanmıştır.

2.2.2. Araştırma Sürecine Dair J.B. Duvernoy'a İlişkin Olarak Aşamalara Yönelik Örnek İşleyiş Modeli

2. Hafta



Şekil 5. J.B.Duvernoy No: 17 (Ölçü No:1-16).

Tablo 5. J.B.Duvernoy No: 17 (Ölçü No:1-16) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-16 Sağ el, notanın üzerinde yazan bağlara uygun olarak çalıştırılmıştır. Sol elde ki nota değerlerine son derece dikkat edilmiş, doğru el pozisyonu alabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.

Allegretto

18.

Şekil 6. J.B.Duvernoy No: 18 (Ölçü No:1-16)

Tablo 6. J.B.Duvernoy No: 18 (Ölçü No:1-16) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-16 Sağ ve sol el, notanın üzerinde yazan bağlara uygun olarak çalıştırılmıştır. Doğru el pozisyonu alabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.

Allegretto

23. *p*

Şekil 7. J.B.Duvernoy No: 23 (Ölçü No:1-8)

Tablo 7. J.B.Duvernoy No: 23 (Ölçü No:1-8) Çalışma Süreci Basamakları

Ölçü no: 1-8 Sağ el notanın üzerinde yazan uzun bağa uygun olarak çalışılmıştır. Sağ elde uzun bağ üzerine, sol elde artüküle edilmiş notalara dikkat edilerek çift bağ çalışması yapılmıştır.

Şekil 8. M.C. Sonatin I. Bölüm (2. Hafta)

Tablo 8. M.C. Sonatin I. Bölüm Çalışma Süreci Basamakları (2. Hafta)

Ölçü no: 1-9	Sol eldeki uzun bağ üzerine, sağ elde kısa bağlara dikkat edilerek, çift bağ çalışması yapılmıştır. Doğru el pozisyonu olabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir. Cümlelere dikkat ederek, ifade bağlarına özen gösterilmiştir.
Ölçü no: 10-23	Sağ ve sol elde gelen akor, gam ve arpejlere çalışılmış, artikülasyona dikkat edilmiştir. Kabul edilebilir bir tempoda ritmi aksatmadan çalmasına özen gösterilmiştir.
Ölçü no: 24-37	Sağ ve sol elde olan bağlar önce ayrı ellerle çalışılmış daha sonra çift el çalışılarak, ters bağlara dikkat edilmiştir. Doğru el pozisyonu olabilmesi için parmak numaralarına dikkat çekilmiştir.
Ölçü no: 37-45	1 ve 9 numaralı ölçüler arasındaki çalışmalar tekrar edilmiştir.
Ölçü no: 46-60	10 ve 23 numaralı ölçüler arasındaki çalışmalar tekrar edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın temellendirilebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak konu ile ilgili kaynaklar toplanmış ve bir kısım nitel veriler elde edilmiştir. Yanı sıra araştırma çerçevesinde konu uzmanları ile görüşülerek ölçme araçları belirlenmiş olup; bu doğrultuda çalışmaya katılan öğrencilerin özelliklerini değerlendirebilmek için; “teknik değerlendirme formu” ve “müzikal değerlendirme formu” aracılığı ile elde edilen video kayıtları üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve daha sonra nicel verilere ulaşılmıştır.

2.3.1. Örneklemde Yer Alan Kaynak Materyal Listesi

- ✓ Jean Baptiste Duvernoy Op. 176 Metodu: 17, 18, 23 numaralı etüdler
- ✓ Carl Czerny Op. 599 Metodu: 30, 36, 68 numaralı etüdler
- ✓ Muzio Clementi Sonatin Albümü Op. 36, No:2, I. Bölüm

2.3.2. Gözlemci Değerlendirmelerine İlişkin Tutarlılık-Güvenirlilik Düzeyleri

Gözlemci görüşleri arasındaki uyumun test edilmesinde Kendall'ın Konkordans katsayısından yararlanılmıştır.

Tablo 9. Gözlemciler arasındaki puanlamalara ilişkin tutarlılığa yönelik uyum katsayıları

Test	Kendall W	p
1 (ön)	0.957**	0.00
2	0.924**	0.00
3	0.893**	0.00
4	0.956**	0.00
5	0.942**	0.00
6 (son)	0.977**	0.00

* p<0.05 ** p<0.01

Yukarıda yer alan tabloda jüri üyelerinin her bir test için genel puanlamaya ilişkin uyumları incelenmiştir. Tabloda yer alan uyum (concordance) katsayısı Kendall W'ye göre, tüm testlerde gözlemcilerin puanlamaları bakımından tam bir uyum söz konusudur (p<0.05).

Gözlemcilerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin aynı yönde kuvvetli bir ilişki olduğu aşağıdaki korelasyon matrislerinden de görülebilir.

2.4. Verilerin Analizi

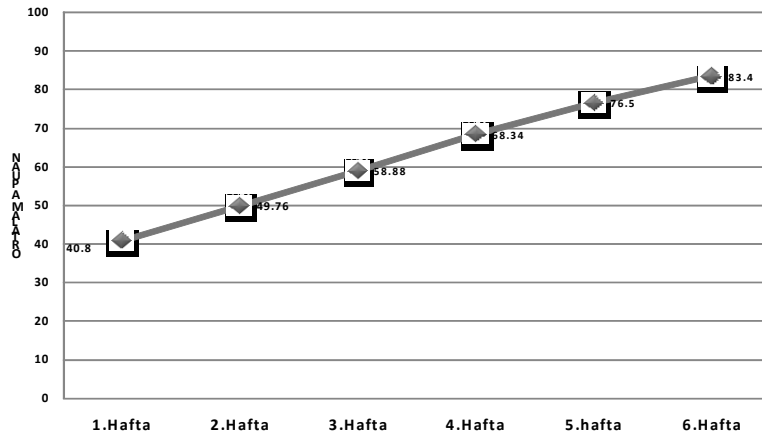
Elde edilen ölçümler normal dağılıma sahip bir evrenden gelmediği için bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi ve bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde verilirken ortalama, standart sapma ve medyan değerleri de hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçların daha açık bir şekilde görülmesi için ortalama grafiklerine yer verilmiştir.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin deneysel çalışma ile elde edilmiş bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Piyano Öğretiminde Carl Czerny Metodunda Yer Alan Etüdlerin Klasik Dönem Sonatin İcralarına Etki Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

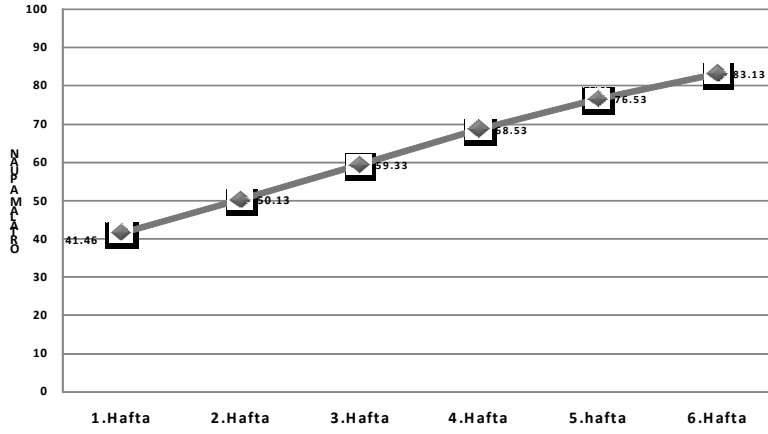


Şekil 9. Czerny grubunun genel değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği

Şekil 9'dan anlaşılacağı üzere; C.Czerny grubu, genel değerlendirme açısından 40.80 puan ile başlamış; çalışma sonunda ise 83.40 puan

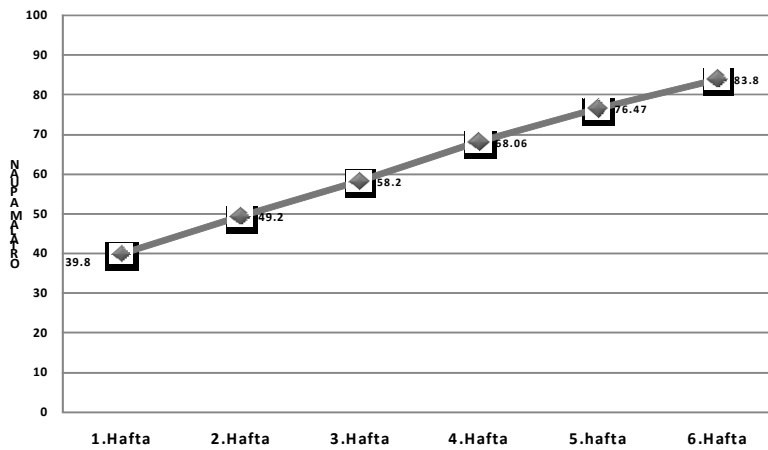
seviyesine ilerlemiştir. Dolayısıyla 1. hafta ile 6. Hafta arasında 42.60 puanlık bir artışı meydana gelmiştir.

Şekil 10. Czerny grubunun teknik değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği



Şekil 10'dan anlaşılacağı üzere; C.Czerny grubu teknik değerlendirme açısından 41.46 puan durumu ile başlayarak, 83.13 puan durumuna ilerlemiştir. 1. Hafta ile 6. Hafta arasında 41.67 puan artışı meydana gelmiştir.

Şekil 11. Czerny grubunun müzikal değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği



Şekil 11'den anlaşılacağı üzere; C. Czerny grubu müzikal değerlendirme açısından 39.8 puan durumu ile başlayarak, 83.80 puan durumuna ilerlemiştir. 1. Hafta ile 6. Hafta arasında 44 puan artışı meydana gelmiştir.

Tablo 10. Czerny grubunun genel değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

Test	N	Ortalama	SS	Medyan	Z ^a	p
Ön	5	40.80	7.00	40.93	-2.02*	0.04
Son	5	83.40	11.47	82.40		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tabloya 10'a göre; Czerny grubunun ön test son test puanları arasında genel değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test genel değerlendirme puanının ön test genel değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Czerny grubunda zaman içinde genel değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 11. Czerny grubunun teknik değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

Test	N	Ort	SS	M	Z ^a	p
Ön	5	41.46	7.45	40.66	-2.02*	0.04
Son	5	83.13	12.30	81.33		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 11'e göre; Czerny grubunun ön test son test puanları arasında teknik değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test teknik değerlendirme puanının ön test teknik değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Czerny grubunda zaman içinde teknik değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 12. Czerny grubunun müzikal değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

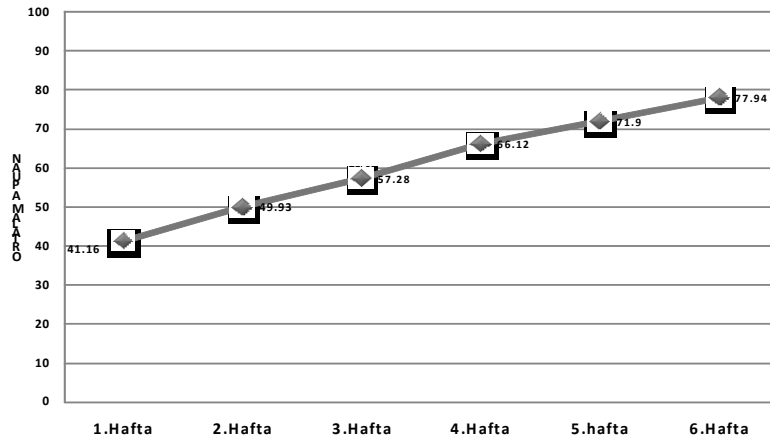
Test	N	Ort	SS	M	Z ^a	p
Ön	5	39.80	8.10	39.33	-2.02*	0.04
Son	5	83.80	10.28	84.00		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 12'ye göre; Czerny grubunun ön test son test puanları arasında müzikal değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test müzikal değerlendirme puanının ön test müzikal değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Czerny grubunda zaman içinde müzikal değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

3.2. Piyano Öğretiminde Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 Metodunda Yer Alan Etüdlerin Klasik Dönem Sonatin İcralarına Etki Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

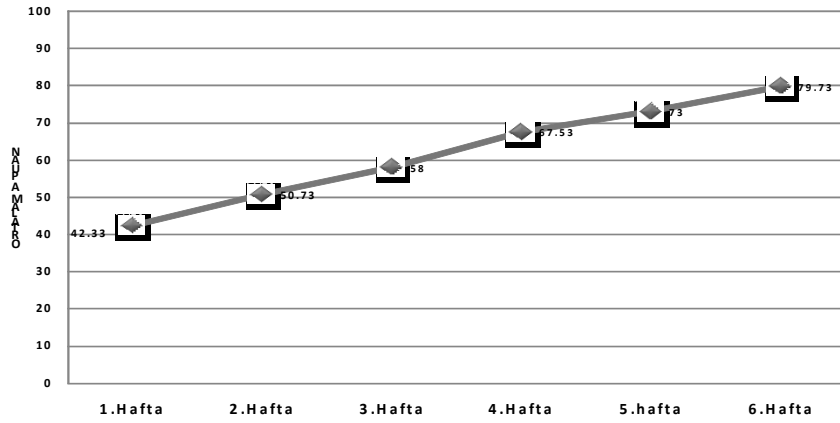
Şekil 12. Duvernoy grubunun genel değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği



Şekil 12'den anlaşılacağı üzere; J.B. Duvernoy grubu genel değerlendirme açısından 41.16 puan durumu ile başlayarak, 77.94 puan

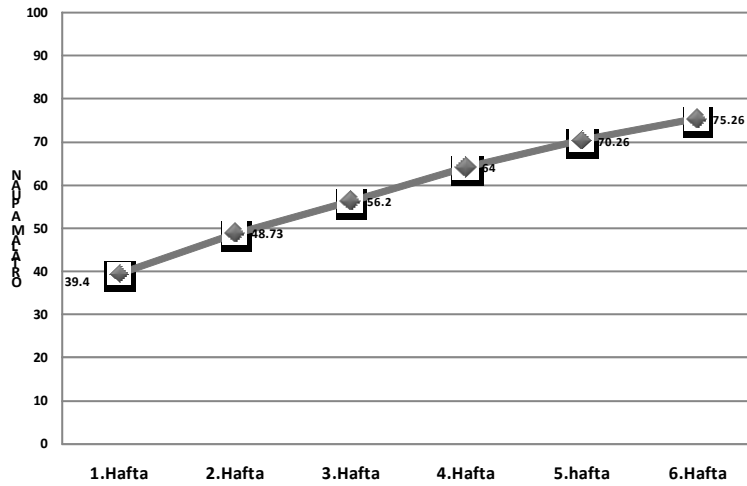
durumuna ilerlemiştir. 1. Hafta ile 6. Hafta arasında 36.78 puan artışı meydana gelmiştir.

Şekil 13. Duvernoy grubunun teknik değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği



Şekil 13'ten anlaşılacağı üzere; J.B.Duvernoy grubu teknik değerlendirme açısından 42.33 puan durumu ile başlayarak, 79.73 puan durumuna ilerlemiştir. 1. Hafta ile 6. Hafta arasında 37.4 puan artışı meydana gelmiştir.

Şekil 14. Duvernoy grubunun müzikal değerlendirme açısından haftalara göre ortalama grafiği



Şekil 14'den anlaşılacağı üzere; J.B.Duvernoy grubu müzikal değerlendirme açısından 39.4 puan durumu ile başlayarak, 75.26 puan durumuna ilerlemiştir. 1. Hafta ile 6. Hafta arasında 35.86 puan artışı meydana gelmiştir.

Tablo 13. Duvernoy grubunun genel değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

Test	N	Ort	SS	M	Z ^a	p
Ön	5	41.16	5.89	38.53	-2.02*	0.04
Son	5	77.94	8.63	76.73		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 13'e göre; Duvernoy grubunun ön test son test puanları arasında genel değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test genel değerlendirme puanının ön test genel değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Duvernoy grubunda zaman içinde genel değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 14. Duvernoy grubunun teknik değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

Test	N	Ort	SS	M	Z ^a	p
Ön	5	42.33	7.30	38.66	-2.02*	0.04
Son	5	79.73	8.37	78.33		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 14'e göre; Duvernoy grubunun ön test son test puanları arasında teknik değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test teknik değerlendirme puanının ön test teknik değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Duvernoy grubunda zaman içinde teknik değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 15. Duvernoy grubunun müzikal değerlendirme açısından ön test ve son test karşılaştırılması

Test	N	Ort	SS	M	Z ^a	p
Ön	5	39.40	4.39	38.33	-2.02*	0,04
Son	5	75.26	9.17	74.33		

^a Wilcoxon Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 15'e göre; Duvernoy grubunun ön test son test puanları arasında müzikal değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [Z=-2.02; p<0.05]. Ortalama değerler ve medyan değerleri dikkate alındığında son test müzikal değerlendirme puanının ön test müzikal değerlendirme puanına göre anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Duvernoy grubunda zaman içinde müzikal değerlendirme açısından anlamlı bir artış meydana geldiği söylenebilir.

3.2.1. Pişano Öğretiminde Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.176 Metodlarında Yer Alan Etüdlere Sonatin İcralarının Karşılaştırmalı Analizi Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 16. Duvernoy ve Czerny gruplarının genel değerlendirme ön test açısından karşılaştırılması

Grup	N	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	41.15	5.89	38.53	12.00	0.92
Czerny	5	40.79	7.00	40.93		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 16'ya göre; genel değerlendirme ön test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=12.00; p>0.05]. Ön test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tablodan görülmektedir. Bu aşamada her iki grup arasında farklılık olmaması araştırma tasarımı açısından istenilen bir durumdur.

Tablo 17. Duvernoy ve Czerny gruplarının genel değerlendirme son test açısından karşılaştırılması

Grup	N	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	77.94	8.63	76.73	8.00	0.35
Czerny	5	83.39	11.47	82.40		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 17'ye göre; genel değerlendirme son test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=8.00; p>0.05]. Son test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerleri arasında farklılık görülmesine karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Son test aşamasında her iki grup arasında farklılık beklenebilir ancak buradaki sonuçlara göre uygulanan yöntemin genel değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

Tablo 18. Duvernoy ve Czerny gruplarının genel değerlendirme son test - ön test farkı açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	36.78	6.19	37.14	6.00	0.17
Czerny	5	42.60	6.53	43.80		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 18'e göre; genel değerlendirme son test - ön test fark puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=6.00; p>0.05]. Bu durum her iki grupta da genel değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 19. Duvernoy ve Czerny gruplarının teknik değerlendirme ön test açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	42.33	7.30	38.66	12.00	0.92
Czerny	5	41.46	7.45	40.66		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 19'a göre; teknik değerlendirme ön test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [$U=12.00$; $p>0.05$]. Ön test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tablodan görülmektedir. Bu aşamada her iki grup arasında farklılık olmaması araştırma tasarımı açısından istenilen bir durumdur.

Tablo 20. Duvernoy ve Czerny gruplarının teknik değerlendirme son test açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	79.73	8.37	78.33	9.00	0.46
Czerny	5	83.13	12.30	81.33		

^a Mann-Whitney U Testi * $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 20'ye göre; teknik değerlendirme son test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [$U=9.00$; $p>0.05$]. Son test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerleri arasında farklılık görülmesine karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Son test aşamasında her iki grup arasında farklılık beklenebilir ancak buradaki sonuçlara göre uygulanan yöntemin teknik değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

Tablo 21. Duvernoy ve Czerny gruplarının teknik değerlendirme son test - ön test farkı açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	37.40	6.85	39.67	9.00	0.46
Czerny	5	41.67	6.55	42.00		

^a Mann-Whitney U Testi * $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 21'e göre; teknik değerlendirme son test - ön test fark puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [$U=9.00$; $p>0.05$]. Bu durum her iki grupta da teknik değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 22. Duvernoy ve Czerny gruplarının müzikal değerlendirme ön test açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	39.40	4.39	38.33	12.00	0.91
Czerny	5	39.80	8.10	39.33		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 22'ye göre; müzikal değerlendirme ön test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=12.00; p>0.05]. Ön test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tablodan görülmektedir. Bu aşamada her iki grup arasında farklılık olmaması araştırma tasarımı açısından istenilen bir durumdur.

Tablo 23. Duvernoy ve Czerny gruplarının müzikal değerlendirme son test açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	75.26	9.17	74.33	7.00	0.25
Czerny	5	83.80	10.28	84.00		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 23'e göre; müzikal değerlendirme son test puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=7.00; p>0.05]. Son test aşamasında her iki gruba ait ortalama ve medyan değerleri arasında farklılık görülmesine karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Son test aşamasında her iki grup arasında farklılık beklenebilir ancak buradaki sonuçlara göre uygulanan yöntemin müzikal değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

Tablo 24. Duvernoy ve Czerny gruplarının müzikal değerlendirme son test - ön test farkı açısından karşılaştırılması

Grup	n	Ort	SS	M	U ^a	p
Duvernoy	5	35.87	7.19	39.66	6.00	0.17
Czerny	5	44.00	8.20	45.00		

^a Mann-Whitney U Testi * p<0.05 ** p<0.01

Tablo 24'e göre; müzikal değerlendirme son test-ön test fark puanları açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [$U=6.00$; $p>0.05$]. Bu durum her iki grupta da müzikal değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma ile elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir. Sonuçların açıklanmasında araştırmanın alt problemlerinin sunulduğu sıra izlenmektedir.

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Piyano öğretiminde Carl Czerny metodunda yer alan etüdlerin klasik dönem sonatin icralarına etki durumuna ilişkin olarak, Carl Czerny grubunun genel değerlendirme açısından haftalara göre ortalama puanları; 1. hafta 40.80, 2. hafta 49.76, 3. hafta 58.88, 4. hafta 68.34, 5. hafta 76.50 ve 6. hafta 83.40 olarak tespit edilmiş olup; başlangıç ve bitiş haftaları aralığında 41.60 ranj değeri oluşmuştur. Bu artış *genel anlamda* Carl Czerny metodunun klasik dönem sonatin icralarına etkisinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Carl Czerny grubunun teknik değerlendirme açısından haftalara göre ortalama puan durumları 1. Hafta 41.46, 2. Hafta 50.13, 3. Hafta 59.33, 4.hafta 68.53, 5.hafta 76.53 ve 6. Hafta 83.13 puan olup; 41.67 ranj değerini oluşturmuştur. Bu artışta da görüldüğü gibi ilgili metodun *teknik boyutta* klasik dönem sonatin icralarına olumlu bir etkisinin göstergesidir.

Carl Czerny grubunun müzikal değerlendirme açısından haftalara göre ortalama puanları, 1. Hafta 39.80, 2. Hafta 49.20, 3. Hafta 58.20, 4. Hafta 68.06, 5. Hafta 76.47 ve 6. Hafta 83.80 olarak tespit edilmiş olup; başlangıç ve bitiş haftaları aralığında 44 ranj değeri oluşmuştur. Bu artış da ilgili metodun klasik dönem sonatin icralarında *müzikal boyuta* yüksek düzeyde katkı sağladığını ifade etmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Piyano öğretiminde Jean-Baptiste Duvernoy metodunda yer alan etüdlerin klasik dönem sonatin icralarına etki durumuna ilişkin olarak,

Jean-Baptiste Duvernoy grubunun genel değerlendirme açısından haftalara göre ortalama puan durumları; 1. Hafta 41.16, 2. Hafta 49.93, 3. Hafta 57.28, 4. Hafta 66.12, 5. Hafta 71.90 ve 6. Hafta 77.94 olarak tespit edilmiş olup; başlangıç ve bitiş haftaları aralığında 36.78 ranj değeri oluşmuştur. Bu artış *genel anlamda* Jean-Baptiste metodunun klasik dönem sonatin icralarına etkisinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Jean-Baptiste Duvernoy grubunun teknik değerlendirme açısından haftalara göre ortalama puan durumları, 1. Hafta 42.33, 2. Hafta 50.37, 3. Hafta 58.00, 4. Hafta 67.53, 5. Hafta 73.00 ve 6. Hafta 79.73 olarak tespit edilmiş olup; başlangıç ve bitiş haftaları aralığında 37.4 ranj değeri oluşmuştur. Bu artışta da görüldüğü gibi ilgili metodun *teknik boyutta* klasik dönem sonatin icralarına olumlu bir etkisinin göstergesidir.

Jean-Baptiste Duvernoy grubunun müzikal değerlendirme açısından haftalar göre ortalama puan durumları, 1. Hafta 39.40, 2. Hafta 48.73, 3. Hafta 56.20, 4. Hafta 64.00, 5. Hafta 70.26 ve 6. Hafta 75.26 olarak tespit edilmiş olup; başlangıç ve bitiş haftaları aralığında 35.86 ranj değeri oluşmuştur. Bu artış da ilgili metodun klasik dönem sonatin icralarında *müzikal boyuta* yüksek düzeyde katkı sağladığını ifade etmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Piyano öğretiminde Carl Czerny Op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy Op.175 metodlarında yer alan etüdlerin sonatin icralarına etki durumlarının karşılaştırmalı analiz sonuçlarına ilişkin olarak;

Müzikal değerlendirme açısından; Carl Czerny grubu 1. Hafta 39.80 puandan, 6. Haftaya kadar 83.80 puana ulaşmış ve 44.00 ranj değeri oluşturmuştur. Jean-Baptiste Duvernoy grubu 1. Hafta 39.40 puandan 6. Haftaya kadar 75.26 puana ulaşmış ve 35.87 ranj değeri oluşmuştur. Müzikal değerlendirme açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [$U=6.00$; $p>0.05$]. Bu durum her iki grupta da müzikal değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir ve uygulanan yöntem müzikal değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi göstermektedir.

Teknik değerlendirme açısından; Carl Czerny 1. Hafta 41.46 puandan, 6 Haftaya kadar 83.13 puana ulaşmış ve 41.67 ranj değeri oluşmuştur. Jean-Baptiste Duvernoy grubu 1. Hafta 42.33 puandan 6. Haftaya kadar 79.73 puana ulaşmış ve 37.40 ranj değeri oluşmuştur. Teknik değerlendirme açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında

anlamli bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=9.00; p>0.05]. Bu durum her iki grupta da teknik değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir ve uygulanan yöntem teknik değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi göstermektedir.

Genel değerlendirme açısından; Carl Czerny 1. Hafta 40.80 puandan, 6. Haftaya kadar 83.40 puana ulaşmış ve 42.60 ranj değeri oluşmuştur. Jean-Baptiste Duvernoy grubu 1. Hafta 41.16 puandan 6. Haftaya kadar 77.94 puana ulaşmış ve 36.78 ranj değeri oluşmuştur. Genel değerlendirme açısından Duvernoy ve Czerny grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir [U=6.00; p>0.05]. Bu durum her iki grupta da genel değerlendirme açısından birbirine paralel bir artış olduğunu ifade etmektedir ve buradaki sonuçlara göre uygulanan yöntemin genel değerlendirme açısından her iki grupta da aynı etkiyi göstermektedir.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin ortak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. M.Clementi sonatinleri ile etütlerin, hem teknik hem de müzikal becerilerin kazandırılabilmesi için etüt-eser bağlamında sistematik ve düzenli bir şekilde eş zamanlı olarak öğrencinin çalışması sağlanmalıdır.
2. M.Clementi sonatinlerini çalışmaya başlamadan önce, eserin notası ve karakteri ile ilgili genel bilgiler verilmelidir.
3. M.Clementi sonatinleri çalıştırılırken, eser üzerindeki işaret ve terimlere dikkat çekilmeli ve bunların davranışa dönüşebilmesi için derslerde alışkanlık haline getirilmesi sağlanmalıdır.
4. M.Clementi sonatinleri çalıştırılırken yavaş bir tempo referans olarak alınmalı ve öğrencinin müzikal-teknik terim ve işaretlerini kontrol edebilme ve yanı sıra otokontrol sistemiyle kendisini dinleme yönünü geliştirme becerisi olabildiğince sağlanmalıdır.
5. M.Clementi sonatinleri ve ilgili etütler (C.Czerny Op.599 No:30, No:36, No:68 ve J.B.Duvernoy Op.176 No:17, No:18, No:23) çalıştırılırken, öğrencinin gelişimi için en temel kural olan el tutuş pozisyonuna dikkat edilmeli ve öğrencinin kendisini kontrol etme özelliği alışkanlığa dönüştürülmelidir.
6. Carl Czerny Op.599 etütlerinin teknik olarak daha çok kullanıldığı için, bu etütlerin yanına müzikal olarak daha zengin olan Jean-Baptiste Duvernoy Op.175 etütleri de çalıştırılarak öğrenciye müzikal anlamda destek sağlanabilir.

7. Mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda, müzikal ve teknik anlamda gelişimi sağlamak için; tek bir etüt kitabına bağlı kalmadan farklı etüt kitaplarına da yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E.K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

CANGAL, N. (2010). Müzik Formları. (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

CARL, C. (1893). Practical Method for Beginners on The Pianoforte Op 599. (Vol.146). New York: Schirmer, G.

CLEMENTI, M. (1904). 12 Sonatine Per Pianoforte Op. 36, 37, 38. (E. R. 623), Italia:Universal Music Publishing Ricordi S.r.l.

DUVERNOY, J.B. Elementary Studies Op. 176. (Nr.3277). Frankfurt: Peters, C.F.

EROĞLU, Ö. (2004). Piyano Eğitiminde Kullanılan Sonatinlere İlişkin Teknik Çalışma Yöntemleri. Ankara: Yüksek Lisans Tezi Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

İLYASOĞLU, Evin. (1994). Zaman İçinde Müzik. (1. Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

KIVRAK, İ. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (26-31 Ekim). İnönü Üniversitesi. Malatya.

KURTULDU, K.M. (2009). Czerny Op. 299 30 Numaralı Etüde Yönelik Teknik ve Biçimsel Analiz. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 28-38.

MEB, (2006). AGSL Piyano Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Ankara.

ÖZER, B. (2010). Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.

ÖZTÜRK, B. (2007). Carl Czerny'nin Opus 299\19 Numaralı Etüdünün Piyano Eğitimine Yönelik Analizi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2, 241-258.

UÇAN, A. (2005). Müzik Eğitimi. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.

UZUN, N.B. (2006). Van AGSL'de Piyano Öğretiminde Öğrencilerin Algılarına Göre Üç Tekniğin İncelenmesi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı.

YILMAZ, N. (2006). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Uygulanan Piyano Eğitiminin Değerlendirilmesi. Ulusal Müzik Sempozyumu Bildirisi (26-28 Nisan). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.