



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

# SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

**Ocak 2017 Cilt: 7 Sayı: 1 Vol: 7 No: 1**

## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2017 Cilt: 7 Sayı: 1

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ulusal hakemli dergi olarak yayımlanmasına 2011 yılında başlanan Sosyal Bilimler Dergisi Ocak ve Temmuz aylarında yılda iki sayı olarak devam etmektedir. Çok disiplinli bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi sosyal bilimlerin tüm alanlarına açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

Dergi ASOS indeksi ve Türk Eğitim indeksi tarafından taranmaktadır.

Ocak 2017, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam

Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kuşcuoğlu

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve  
Ticaret Limited Şirketi

Çetin Emeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 33365

### Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: sbd@kku.edu.tr

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kusbd/index>

### Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Merkez Yerleşke, 71450, Yahşihan-Kırıkkale



## **SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Yıl: 2017 Cilt:7 Sayı:1**

### **Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni)**

**Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN**

### **Editörler Kurulu**

**Prof. Dr. Cemal FEDAYİ**

**Prof. Dr. Güven DELİCE**

**Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI**

**Doç. Dr. Sıtkı YILDIZ**

**Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK**

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN**

**Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV**

### **Editörler Kurulu Sekreteri**

**Arş. Gör. Mehmet KÜÇÜKÇENE**

## DANIŞMA VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Prof. Dr. Adem ÇAYLAK	Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR
Prof. Dr. Adnan AKIN	Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI
Prof. Dr. Ali YAKICI	Yrd. Doç. Dr. Ali GHAREEB
Prof. Dr. Cemal FEDAYİ	Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK
Prof. Dr. Güven DELİCE	Yrd. Doç. Dr. Ayşe ATICI ARAYANCAN
Prof. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŞ	Yrd. Doç. Dr. Biray ÇAKMAK
Prof. Dr. Halil KALABALIK	Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER
Prof. Dr. Halis ÇETİN	Yrd. Doç. Dr. Erman AKILLI
Prof. Dr. Hüseyin EMİROĞLU	Yrd. Doç. Dr. Eşref Savaş BAŞCI
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Evrim ERDOĞAN
Prof. Dr. Mahmut ÖZDEMİR	Yrd. Doç. Dr. Fikret ÇELİK
Prof. Dr. Muammer NURLU	Yrd. Doç. Dr. Hasan AKYOL
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR	Yrd. Doç. Dr. İbrahim BOZAC
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN	Yrd. Doç. Dr. İlkut Elif KANDİL GÖKER
Doç. Dr. Abdalkhaleq ISSA	Yrd. Doç. Dr. İsmail GÖKDENİZ
Doç. Dr. Ali GÖÇER	Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN	Yrd. Doç. Dr. Musa DEMİR
Doç. Dr. Enginbay UĞURLU	Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZALP
Doç. Dr. Hasan YAYLI	Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL
Doç. Dr. İsmail ÇAKIR	Yrd. Doç. Dr. Nurhodja AKBULAEV
Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	Yrd. Doç. Dr. Özgür TEMİZ
Doç. Dr. Murat ÖNDER	Yrd. Doç. Dr. Öznur ÖZDARICI
Doç. Dr. Mustafa BALCI	Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ
Doç. Dr. Recep YÜCEL	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Sabri AZGÜN	Yrd. Doç. Dr. Sayime DURMAZ
Doç. Dr. Sıtkı YILDIZ	
Doç. Dr. Şaban NAZLIOĞLU	
Doç. Dr. Tufan AYTAÇ	

## Baş Editörden,

Zihnimiz bulandırıldıkça kavramlar yerine oturmamakta ve bunun sonucunda tartışmalar sonuçsuz kalmaktadır. Bu bulanıklığa ve dolayısıyla kafa karışıklığına neden olan kavramlardan ikisi ümit etmek ve iyimser olmaktır. Ümit etmek, bir değer ölçüsünde beklenti içinde olmak demektir. İyimserlik ise her şart altında olumlu düşünmek demektir. İyimserler her olayda iyi bir yan ararken, ümitvarlar her olayın iyi ve kötü yanını bir değere göre ortaya koyarak beklerler. Sözün özü, iyimserlikle ümit etmek arasındaki temel fark, bir değer ölçüsünün olup olmamasıdır. Koşulların egemenliğine teslimiyeti öngören iyimserlik, koşulları meşru kılar. Asıl facia da buradadır. Belki de kişisel gelişim fantezisiyle yaratılmak istenen de budur; koşulların değiştirilemezliği... Ümit etmek ise, koşulların değiştirilemez olmasını reddeder. Çünkü ümitli olmak, sürekli bir çaba içerisinde olmak demektir. İyimserliğin bir diğer zâfiyeti, idealden yoksun olmasıdır. Ümit etmede ise ideal olanı arama vardır. Var olanla yetinmekle, var olanı irdelemek aynı şey değildir. Ümit etmedeki var olanı irdeleme, idealize edilmeyen bir bakışla yani kötümserlikle eşleştirilerek, sorunlu bir görünüm arz ettirmektedir. İyimserlikle yetinmek (şükür) arasındaki ilişki de sorunludur. Çünkü iyimserlik, yetinmek (yani haline şükretmek) değildir. İyimserlik, var olanı olumlamak demektir. Şükür etmek ya da yetinmek ise, bir çabanın sonucundaki teslimiyettir. Tam da burada ümit etmek vardır.

İyimserlik; çabasız, çilesiz, katkısız ve teslimiyetçi kafanın ürünüdür. Bardağın dolu tarafını görmeyi ve o halde kalmayı yeğler. Oysa ümit etmek, körü körüne var olanla yetinmeyi değil; bardağı, içindeki suyu, neden yarısının dolu ya da boş olduğu anlaşıldıktan sonraki teslimiyeti öngörür. Ümitli olmak iyi olanı görmeyi de içerir. Zaten belirli bir değer ölçüsünde beklemek, iyi olanı sezmek, görmek veya hayal etmek demektir. Dolayısıyla iyimserlik, iyi olanı görmek değil, iyi olana saplanıp kalmak demektir. Öte taraftan ümit, korkuyu ve dikkatli olmayı beraberinde taşır. Korku yoksa ümit olmaz. İyimserlik ise korkusuzluk ve dikkatsizliktir. En azından korkuyu hafife almaktır. Oysa korku, insan için yol işaretleridir. İyimserlik, yol işaretlerinden yoksun olarak çölde hedef aramak demektir.

Genel kanaat, ümit var olanların iyimser olması gerektiğidir ya da ümitli olanlar iyimserdirler. Oysa bu kavramlar ne ardışık, ne de benzerdir. Ardışık değil, çünkü her ümitli olan iyimser olmadığı gibi her iyimser de umutlu değildir. Örneğin intihar, umutsuzluğun sonucudur. Ama intihar eden, kendini ortadan çekmekle işlerin düzeleceğini de düşünür ki bu iyimserliktir. Olayların seyri, sizi olumsuz kılabilir ama değerleriniz aynı olaylar üzerine ümitli olmanızı sağlayabilir. İnsan için tehlike, iyimserliğini kaybetmesi değil, ümidini kaybetmesidir. Belki de iyimserliğin kaybedilmesi gereklidir. Çünkü yoldaki işaretleri görmek önemlidir.

Korkuyu, çabayı, çileyi, ideali içinde barındıran ümidi yok eden iyimserlerin çok olduğu toplumlar sağlıklı toplumlar değildir. Sürü psikolojisi denilen şey, bu toplumların var olma gerekçesidir ki, bu, her iyimserin dolaylı olarak da katkıda bulunduğu

psikolojidir. Liberal ekonomi-piyasa, modern dünya, kapitalist hayat algısı, umudun yerine iyimserliği ikame edeli beri, insanlar “akıllı”, “olgun”, “heyecansız”, “mantıklı” bireyler haline getirildi. Ve bu insanlar, var olanla yetinmeyi olumlu yapmak adına sürekli iyimserleştirilmektedir.

İyimserliğin karşıtı kötümserliktir. Kötümserlik, her şart altında olumsuz düşünmek; her olayda olumsuz bir yan aramak; var olanı olumsuzlamak demektir. Kısa ca bardağın boş tarafını görmeyi ve o halde kalmayı yeğler. Kötümserlik kötü olanı görmek ise ümidin karşıtı nedir? Yeistir. Yeis kötümserlik değil, ümitsizliktir. Olumsuz koşulların değiştirilemezliğine saplanıp kalmak demektir. Yani kötümser hayatın berbat olduğuna inanır ve böyle bakar her olaya. Yeise kapılanlar ise, hayatın berbat olduğunu söyler ve bu berbatlığın ilanihaye devam edeceğine inanır. Bu nedenle kadim gelenekler yeise kapılmayı olumsuzlar.

Bu kavramsal analiz muvacehesinde sosyal bilim alanlarında yapılan araştırmaların (tez, makale, proje vb.) çoğunun iyimserlik ve kötümserlik bağlamında gerçekleştirilmesi (Örneğin kimi araştırmalar mevcudu olumlu yapmakta, kimisi ise olumsuzlamaktadır) nedeniyle sorunlar teşhis edilememektedir. Teşhis edilen sorunlara yönelik ise kalıcı tedbir ve önerilerden çok palyatif tedbir ve öneriler ortaya konulmaktadır. Uzun süredir yapılan çalışmaların toplumsal karşılığının yeteri kadar olmaması da bu tespiti güçlendirmektedir. Bu nedenle sosyal bilim alanlarında yapılan çalışmaların bir değer ölçüsüne göre (ümitvar anlayışla) yapılması anlayışına geçilmelidir. Bu değer ölçüsünün ise kültür olduğu kuşku götürmez bir gerçekliktir.

*Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN*

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Baş Editörden .....</b>	<b>v</b>
<b>Sekülerizm, Kültür ve Eğitim</b>	
<i>Secularism, Culture and Education</i>	
<i>Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN .....</i>	<i>1</i>
<b>Kültür Aktarımı Çerçevesinde Ortaokul Öğrencilerinin Türk ve Yabancı Müziklere Bakışının İncelenmesi</b>	
<i>Analyzing the Viewpoints of the Secondary School Students on the Turkish And Foreign Musics in Terms of Culture Transference</i>	
<i>Prof. Dr. Muammer NURLU &amp; Bahadır GÜLDEN.....</i>	<i>9</i>
<b>Füruzan'ın Hikâyelerinde Genç Kızların Tercihi ya da Kaderi</b>	
<i>The Choice or Fate of the Young Girls in Füruzan's Stories</i>	
<i>Yrd. Doç. Dr. Gülten BULDUKER.....</i>	<i>25</i>
<b>Hakan Günday'ın "Daha" Adlı Romanı Üzerine "Zihniyet" Bağlamında Bir Okuma</b>	
<i>A Mentality-Related Reading about Hakan Günday's "Daha" Novel</i>	
<i>Doç. Dr. Recai ÖZCAN.....</i>	<i>39</i>
<b>Örgüt Psikolojisinde İştten Ayrılma Eğiliminin Kavramsal Değerlemesi</b>	
<i>Conceptual Valuation of Intention to Leave in Organizational Psychology</i>	
<i>Yrd. Doç. Dr. Öznur YAVAN .....</i>	<i>57</i>
<b>İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b>	
<i>Attitude towards Collaborative Learning Scale: A Validity and Reliability Study</i>	
<i>Şeyma ŞAHİN &amp; Arş. Gör. Zeynep ARSEVEN &amp; Burcu ÖKMEN</i>	
<i>Arş. Gör. Hayriye Merve ERİŞ &amp; Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN.....</i>	<i>73</i>
<b>Kız Çocuklarının Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenleri</b>	
<i>Reasons of Ceasing the Secondary Education of Girls</i>	
<i>Veysel BORA &amp; Prof. Dr. Ali TAŞ .....</i>	<i>89</i>
<b>Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği Geliştirme Yolunda Pilot Bir Çalışma</b>	
<i>A Pilot Study for the Development of Higher Education Student Mentoring Scale</i>	
<i>Yrd. Doç. Dr. Enes GÖK &amp; Öğrt. Gör. Burak AYDIN .....</i>	<i>107</i>

**Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

*Evaluation of Language Learning Strategies of Students Learning Turkish as a Second Language according to Teachers' Views*

Doç. Dr. Ali GÖÇER..... 121

**Trabzon İdare Mahkemesi'nin 30.6.2014 Gün Ve E.2013/1356, K.2014/946 Sayılı Kararının İncelenmesi İle Tarafların Karşılıklı Savunmalarının Değerlendirilmesi**

*Evaluation of No. P.2013/1356, D.2014/946 Decision of Trabzon Administrative Court on 30.6.2014 and the Mutual Defense of Subjects*

Arda ERGENE..... 143

**2008 Küresel Ekonomik Krizinin Türkiye Bankacılık Sistemi Finansal Oranları Üzerindeki Etkileri**

*Effects of 2008 Global Economic Crisis on Financial Ratios of Turkish Banking System*

Doç. Dr. İlhan EGE & Serdar YAMAN ..... 163

**Duygusal Zekânın İş Yaşamında Örgütsel Bağlılık Ve Kariyer İlişkisi: İlkokul Öğretmenleri Sağlık Ve Sosyal Yardım Sandığı**

*The Relationship between Emotional Intelligence and Organizational Commitment with Career Expectations in Business Life: Primary School Teachers Health and Social Support Fund*

Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK & Yük. Lis. Öğr. Zeynep BOZTEPE..... 183

**Stok Kontrolde Abc Analizi ve Analitik Ağ Süreci Yönteminin Isı Cihazları Firmasında Uygulanması**

*An Application of ABC Analysis and Analytic Network Process at the Stock Control in Heat Tools Company*

Mustafa BEĞİK & Arş. Gör. Mustafa HAMURCU

Doç. Dr. Tamer EREN..... 197

**Enerjeopolitik Müdahaleler ve Afrika'daki İç Savaşlar: Nijerya, Angola Ve Sudan Örnekleri**

*Energeopolitical Interventions and Civil Wars in Africa: The Cases of Nigeria, Angola and Sudan*

Okt. Mürsel BAYRAM ..... 217

**Asean-5 Ülkelerinde Emek Yoğun Malların Dış Ticaret Yapısının Analizi**

*Analysis of Foreign Trade Structure of Labor Intensive Goods in ASEAN-5 Countries*

Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN..... 229



**İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Cümle Düzeyindeki Hatalarının Analizi**

*An Analysis of Sentence Level Errors of Efl Students*

*Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHAN* ..... 253

**Arap Şiirinde Şarap**

*The Wine in Arabic Poetry*

*Yrd. Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ* ..... 281



# SEKÜLERİZM, KÜLTÜR VE EĞİTİM

*Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN<sup>1</sup>*

## *Öz*

Batı paradigmasının egemen olduğu bu çağın en temel özelliği seküler olmasıdır. Önce kendi kültürünü sekülerleştiren batı dünyası, eğitim aracılığıyla diğer kültürleri de sekülerleştirmiştir. Eğitimin Almanya öncülüğünde hem genel hem de zorunlu hale getirilmesinin amacı, bu seküler insan tipini ortaya çıkarmaktır. Bu eğitim sisteminin İslam ülkelerinde yaygınlaşması, Müslüman ülkelerin kendi kültürleriyle bağını koparmıştır. Bu nedenle Türkiye başta olmak üzere her ülkenin kültür temelli bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Aksi durumda, bilgi ve becerisi yüksek ama aidiyet duygusu zayıf insan yetiştirme sistemi devam edecektir.

*Anahtar Kelimeler:* Sekülerizm, Kültür temelli Eğitim, Modernizm

## *Secularism, Culture and Education*

### *Abstract*

The most basic feature of this age in which the Western paradigm dominates is being secular. Western world that firstly makes its own culture secularize makes also the other cultures secularize via education. Education under the guidance of Germany was both general and compulsory and the aim of it was to display this kind of secular human being. The prevalence of this kind of education system in islamic countries caused Muslim countries disconnect with their own cultures. Therefore, all countries, particularly Turkey, need a culture-based system of education. Otherwise, the system of child rearing that is good at knowledge and ability but bad at sense of belonging will continue.

*Keywords:* Secularism, a Culture-Based System of Education, Modernism

## Giriş

İnsanlık tarihinin bir sapması olarak değerlendirilebilecek Batı egemenliğindeki son üç yüzyıllık dönemde ana eksen olarak belirlenen sekülerizm, insanın ruhunu, gönlünü veya teolojik yanını bir şube olarak belirlemiş ve bu şubenin her türlü girdisi de normatif olgular olmuştur. Bunun doğal sonucu olarak her türlü ilahi dine karşı olumsuz tavır takınmayı var olma nedeni sayan aydınlanmacı Batı dünyası, dini, hayatın kıyasına ve insanın içine hapsetmeyi hedeflemiş ve başarmıştır. Ayrıca Aydınlanma Dönemi olarak adlandırılan ama aslında dünyevileşmek (sekülerleşmek) olarak adlandırmanın daha doğru olduğu bu dönemden itibaren eğitimin paradigması, insana bilgi ve beceri kazandırmak olarak sınırlandırılmıştır<sup>2</sup>. Eğitimin insanın metafizik, transandantal ya da ruhi-dini tarafını görmezden gelerek sadece bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine odaklanması, en hafif tabirle insanda aidiyet duygusunu ortadan kaldırır. Öte yandan geleneklerin (kültürün) yerine yasaları, dinin yerine psikolojiyi<sup>3</sup> ikame etmek için eğitimi araç olarak kullanmıştır. Böylelikle aydınlanmacı devlet aygıtının eliyle genel ve zorunlu eğitim, yeni seküler hayatın kurulması, bu hayata uygun insanın yetiştirilmesi ve hayatta sabit kalması için hemen her ülkede zorunlu hale getirilmiştir<sup>4</sup>.

Böylece Batı dünyasının Aydınlanma döneminden bugüne egemenliğini kuran, sürdüren ve pekiştiren ana mekanizmasının bu yeni zorunlu ve genel eğitim olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, kültür aktarmacılığının en basit aynı zamanda en sağlam yoludur. Modern dönemlerde Almanya'da başlatılan okullar, zamanla dünyanın diğer ülkelerine de yayılmıştır. Batılı devletlerdeki ilkokulların, liselerin ve üniversitelerin uzantısı şeklinde başta Afrika ülkelerinde kurulan okulların esas misyonu sömürgeci ülkelerin kültürünü taşımaktır. Örneğin Afrika üniversiteleri, İngiltere, Fransa ve Belçika'daki üniversitelerin deniz aşırı kolej ya da resmi uzantıları olarak teşkil edil-

2 Oysa Batılı dünya tarafından dünyevileştirilen eğitimin bundan önceki dönemlerde ana amacı insana "fabrika ayarlarını" hatırlatmak ve onu orada muhkem kılmaktır. Örneğin karanlık çağ olarak adlandırılan ama aslında Batının aydınlık dönemlerinden biri sayılabilecek yaklaşık bin yıllık Orta Çağ'da (ki bu çağın özelliği Hristiyan dininin egemenliğinin sürmesidir) eğitimin amacı, dünyevilikten çok mistik, metafizik ve aşkın değerlerle hayatın sürdürülmesini sağlamaktır. Aynı şekilde Doğu dünyasında yani İslam dünyasında da eğitim, baştan itibaren Yaratıcının emirleri doğrultusunda insanı ve hayatı düzenleyen müteemmim cüzdü.

3 Aydınlanmacı Modern Batı, Orta Çağ sonrası hayata geçirdiği seküler hayat ve insan anlayışını sürdürmek için, teoloji ağırlıklı hayat ve insan algısının merkeze konduğu (dinden neşet etmiş) gelenek-görenekler ile yine dinden ilham alan insan düşüncesini tarihin karanlık odalarına hapsetmiştir. Bunun sonucunda oluşan seküler insanın ihtiyaçları, sorunları, üzüntüleri, sevinçleri vs. dinle çözülemeyeceği için psikoloji bilimi gereğinden fazla önemsenmiş hatta neredeyse kutsanmıştır. Bu durum halen de geçerlidir.

4 Zorunlu ve genel eğitimin tarihi İlk Çağ'a kadar götürülebilir. Antik Atina'da zorunlu eğitim her ne kadar mevcut ise de daha sonra bu gönüllü eğitime evrilirken; Sparta'da tam olarak uygulanmıştır. Platon'un ideal devletine de temel teşkil etmiştir. Ardından gelen Orta Çağ'da Kiliseler eliyle yürütülen eğitim, informal olarak gerçekleştirilmiştir. Reform hareketleriyle eğitimin tekrar zorunlu ve genel olarak sürdürülmesi Martin Luther ve John Calvin'le Almanya'da (Prusya) başlamıştır. Mevcut modern anlamıyla eğitimin temeli ise 1819 yılında Almanya'da atılmıştır. Bu modern eğitimin amacı da, devlete, sermayeye, orduya itaat eden bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir.

miştir. Örneğin Uganda'daki Makerere Koleji, Nijerya-İbadan'daki Üniversite Koleji, Gana-Legon'daki Üniversite Koleji, aslen Londra Üniversitesi'nin şubeleri olarak açılmışlardı. Bu okulların her biri, Londra Üniversitesi'nin özel şartlarına göre öğrenci alır; hoca ve profesörleri, kısmen Londra'daki Üniversiteler Arası Yüksek Eğitim Meclisi'nin gösterdiği kolaylıklar sayesinde tayin edilirdi. Londra ve Afrika şubeleri arasında belli bir istişare bulunmasına rağmen, müfredat programı ve sınavlar için bile Londra'nın onayı alınmıştı. Sınav soruları önce Afrika kolejlerinde belirleniyor, daha sonra eleştiri ve düzenleme için Londra'ya sunulmuştur. Londra'da tasdik edilen sorular, burada basılıyor, zarflara konuyor, mühürleniyor, Afrika kampüslerine geri gönderiliyor ve imtihan gününe kadar açılmıyordu. Değişiklikler Londra'da yapılmışsa, bunlar, hoca tarafından hiç bir müdahalede bulunulamayacak kadar geç fark ediliyordu. Neticede Afrika Üniversitesi, kendi dersleri üzerinde çok az bir kontrole sahipti.<sup>5</sup> Bununla birlikte çoğunlukla yerli halka yardım etme amacıyla kurulan bu üniversitelerin öğretim kadrosu yine söz konusu ülkelerden gelmekteydi.<sup>6</sup> Günümüzde de bu okullar eğitim-öğretim hayatına, aynı denetimle olmasa da aynı paradigmayla devam ettiği söylenebilir.

## **Sekülerizm ve İnsan**

Kıta Avrupası'nın kendi coğrafyasında hakim olan dinin (Hristiyanlığın) hayata ve insana hâkimiyetini azaltma veya dinin içeriğini değiştirme tecrübesi (Rönesans ve Reform Hareketleri), sömürge ülkelere kültür transferi yapmada önemli bir avantaj sağlamıştır. Bu tecrübe ile Türkiye başta olmak üzere Yakın Doğu, Orta Doğu, Uzak Doğu ve Afrika ülkelerinin kültürü ile sıradan insanın hayatı uzun soluklu ve değişik yöntemlerle gerçekleştirilen kültür transferiyle sekülerleştirilmiştir. Bu durumun sonucunda Batı ve Doğu insanının hayatı arasında farklar belirginlikten uzaklaşmıştır. Örneğin her iki tarafın insanı, sekülerizmin şöyle ya da böyle musallatından kurtulamamıştır. Ancak kültürlerin benzeşmesi özsel bağlamda olmakla birlikte üslup (biçem) bakımından değişiklikler arz etmektedir. Bu bağlamda oluşturulan insan tiplerini Batılı ve Batı dışı toplumlarda olmak üzere iki ana kategoride belirtmek mümkündür:

**A-Batıda insan tipleri:** Batının her türlü değerinin feminen bir din görüntüsü veren Hristiyanlık öğretisinin ikliminde oluşması, modernizmin seküler yapısına metafizik bir yön kazandırmak için post modernizmin oluşturulması ve bunlarla yoğurulan eğitim süreci Batı toplumlarında altı tür insan ortaya çıkarmıştır. Bunlar: Modern, seküler, klasik seküler, modernist seküler, ırkçı ve kültürel insan tipleridir.

5 Philip G. Altbach, Gail P. Kelly (1991). Sömürgecilik ve Eğitim, (Çev: İbrahim Kalın), İnsan Yayınları, İstanbul.

6 Mazrui Ali A. (2016). Dünya Siyasetinde Kültürel Etkenler. Çev: Çağla Taşkın, Hece Yayınları, Ankara.

- ❖ *Modern insan*, çağın getirdiklerine boyun eğer. Teknolojik yenilikler başta olmak üzere her türlü yeniliği sorgulamadan kabul eder ve hayatına geçirir. Ona göre gelişme, değişme ve yenileşme uyum sağlanması gereken olgulardır. Çocuksu bir heyecana sahiptir.
- ❖ *Seküler insan*, bilinçli bir modernisttir. Bu insan tipinde çocuksuluk yoktur. Her türlü değişme, gelişme ve yenileşme mistik, metafizik ve transandantal değerlerden arındırılarak anlamlandırılır. Asıl olan akıldır.
- ❖ *Klasik seküler insan*, tipik bir deisttir. Tanrı yapacağını yapmış, göğe çekilmiş ve onu seyretmektedir. Dindardır.
- ❖ *Modern seküler insan*, hem deist, hem rasyonel hem de çağcıdır. Günümüz batı insan tipi daha çok bu kategoridedir.
- ❖ *İrkçi insan*, kendi ırkının dışında hiçbir ırkı, milliyeti kabul etmeyen, etnosantrik bir ruha sahip insanlardan oluşmaktadır.
- ❖ *Kültürel insan*, hem doğuyu hem de kendi kültürünü bilen, bilinçli ve özgüvenli insanlardır.

**B-Batı dışı toplumlarda insan tipleri:** Bu altı insan tipinin oluşturduğu anlayış, algılayış, bakış ve duruş, eğitimle, Batının dışında kalan insanları da (İslam ülkelerindeki insanlar da dâhil) etkilemiş, burada beş insan tipi ortaya çıkmıştır. Bunlar: Batılı, batıcı, doğulu, doğucu ve kültürel insan tipleridir.

- ❖ *Batılı insan*, coğrafya olarak Batının uzağında bir ülkede yaşasa da, ülkesinin kültürüyle hiçbir ilgisi, bilgisi ve merakı olmayan, bununla birlikte, bir batılı gibi yaşayan insanlardır. Genellikle o ülkenin yönetimine ve sermayesine sahiptir. Batı ülkelerindeki seküler insana benzer.
- ❖ *Batıcı insan*, dünyanın merkezinin Batı olduğuna iman etmiş ve Batıya âşık olmuştur. Batı ülkelerindeki modern ve modern seküler insana benzer.
- ❖ *Doğulu insan*, ilk iki insan tipinin tersine batıya dair bilgisi ve ilgisi olmayan, kültürün ritüellerini yaparak yaşayan insanlardan oluşmaktadır. Batı ülkelerindeki ırkçı insana benzer.
- ❖ *Doğucu insan*, doğulu grubun bilinçli olanlarıdır. Oksidentalisttirler. Sayıları hayli fazladır. Batı ülkelerindeki klasik seküler insana benzerler. Ancak klasik seküler insanın deist olmasına karşın, bunlar, teisttirler.
- ❖ *Kültürel insan* ise hem batıyı hem de kendi kültürünü bilen, bilinçli ve özgüvenli insanlardır.

Batı dışı toplumlardaki insanlardan kültürel insan tipi dışındakilerin batıya karşı ciddi bir tavır içinde olmadıkları, hatta doğucu grubun entelektüellerinin Batılı anlayış, algılayış, bakış ve duruşu o ülkelere taşıyan asıl unsur olarak görmek mümkündür. Çünkü çilenin fikrine sahip olmayı, fikir çilesi zanneden kültürel insan tipi dışındaki-

lerin hemen hepsi kültürel unsurlara sahip çıkmayı, bu bağlamda kimi hakların elde edilmesini, asıla rücu etmek olarak değerlendirmekte ama elde edilenlerin aslında mevcut duruma sıkı sıkıya bağlanmaya yol açtığını görememektedir. Biraderoğlu'nun<sup>7</sup> tespitiyle batıya doğru seyreden bir geminin içinde doğruya doğru koşmayı benlik sayan bu düşünme biçimlerinin özgünlükten yoksun olduğu rahatlıkla söylenebilir.

## **Sekülerizm ve Türkiye**

Batılıların kurduğu seküler hayatta, din hayatın dışına, kültürler mekânlar, şehirler ekonomiye, kurumlar beğçiliğe, adet ve görenekler eskiye indirgenirken; seküler insan akla, ekonomiye, okula, dünyaya ve paraya odaklandırılmıştır. Böylelikle modern dönemde hayat ve insan, belli bir formata kavuşturulmuştur. Formatlanan bu hayat ve insanın İslam ülkelerinde gerçekleştirilmesi ise Tanzimat Döneminde fiilen başlamıştır. Seküler bir İslam ülkesi yaratmak için bu dönemden itibaren iktidarı elinde bulunduran yöneticilerin batıyı önceleyen hedefleri arasından en önemlisi dini (İslam'ı) kontrol altına almak olmuştur. Böylelikle din yani İslam batılı paradigmanın sınırları içinde serbest olurken, Müslümanlar bu paradigmayla çelişmemek koşuluyla özgür(!) olmaya çalışmışlardır. Böylelikle İslam paradigmasından uzaklaştırılan Müslümanlar, diğer Müslümanlarla bağısız ve bağlantısız, her biri kendi başına olmak üzere (ayrıca baskının korkusuyla ve baskıcıların belirlediği alanlara dâhil olarak) dindar yetiştirmeye koşullandırılmışlardır.

Tüm bu şartlar, Türkiye özelinde Müslüman düşüncesinde dünyevileşmiş bir dindarlık, Fransız ihtilalinin öngördüğü özgürlük, eşitlik ve adalet duygusu, Hristiyanlaşmaktan çok Yahudileşme temayülü gösteren bir muhafazakârlıkla sonuçlanmıştır. Bunun en somut göstergelerinden birincisi yukarıda sayılan batıcı insan tipinin hayli fazla olmasıdır. İkincisi ise dini cemaat ve tarikatların ilgi alanının Müslümanların dünyevi sorunlarına çözüm aramalarıdır: Faizin haram olup olmadığı, kadınların toplumsal hayattaki konumunun nasıl olması gerektiği, orucun sağlığa faydaları, ateizmin insana buhran getirip getirmediği, diğer dinlere mensup olanların da insan olduğu ve onlarla diyalog kurulup kurulamayacağı, hoşgörü gibi konular bunlara örnek olarak verilebilir.<sup>8</sup>

Bu seküler Müslüman tipinin anlayış, algılayış, bakış ve duruş bağlamında varlıklarını borçlu olduğu iki ana akım pragmatizm ve oportünizm olmuştur. Pragmatizm, insanın bu dört ana sütununu (anlayış, algılayış, bakış ve duruş) içinde bulunulan çağın iyi ve doğru olarak varsaydığı ölçüğünde değerlendirilmesini (mesela mutlu

7 Ali Biraderoğlu (2015). Oportünizmin itham ve ilzamu-1, Kayseri Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, Kayseri.

8 Bu bağlamda 15 Temmuz 2016 tarihinde Türkiye'yi işgal etmek isteyenlerin dünyevileşmiş bu İslam algısıyla yetiştirildiğini belirtmek gerekir. Batı paradigması içinde ve bu paradigmanın doğurduğu İslam algısıyla yetişen bu grupun yetişmesindeki en büyük pay, Tanzimat'la başlayan ve devrimlerle dayatılan seküler hayat algısı, bu algıda var olmaya çalışan korkak dini liderler, bunun sonucunda dünyevileşen Müslümanlardır.

eden şeyin iyi, karşılığı olan şeyin doğru olduğu gerçeğinden hareketle) sağladığından karakter zedelenmesine yol açmıştır. Oportünizm ise söz konusu bu dört ana unsuru değerlendirecek herhangi bir zemine sahip olmadığından insanın kişiliğinin zedelenmesine yol açmıştır. Dolayısıyla pragmatizmin hazırladığı zeminde yükselen oportünist kişilikler idealist ruhları dejenere etmiştir. Gelinek noktada Batıcı insan anlayışı yetiştirme gayreti, son tahlilde, benlik problemi yaratmıştır.

## Sonuç

Gerek insanın gerekse hayatın en büyük problemi olarak ekonominin gösterilmesi aslında yanıltıcıdır. Ekonominin bağımsız bir değişken değil, bağlı değişken olduğu gerçeğini hem tarih hem de tüm kadim gelenekler ortaya koymaktadır. Kültür tasavvuruna göre değişen her unsur gibi ekonominin de anlamlandırılmasındaki değişim, ekonominin değil insanın değiştiğinin göstergesidir. Batı paradigması son tahlilde kapitalist bir paradigmadır. Kalkış ve varış noktasını kapital olarak tercih ettiğinden, bu iklimde yetişen insanların da aynı tarzda düşünme ve yaşama alışkanlığı gelişmiştir. Batı dışı toplumlara uyguladığı kültür aktarmacılığını ise eğitimle olduğu kadar ekonomik araçlarla da gerçekleştirmiştir. İktisat kavramının tanımının “sınırlı kaynakların sınırsız insan ihtiyaçlarına paylaşılması” olarak yapılması bile batı dışı toplumların sömürü aracı olarak kullanılmasına neden olmuştur. Bu ekonomik öncelikle hayat, zihni köleler yaratmıştır.

İkbal<sup>9</sup>, Batının insanlığa yaptığı en büyük zulmün onları “zihni köle” yapmak olduğunu belirtir. İnsanlığın kurtuluşunun ise bu kölelik zincirlerini kırmaktan geçtiğini belirtir. Ancak o zaman siyasi, sosyal ve ekonomik özgürlüğün oluşabileceğini de belirtir. Bu zihni köleliğin ortadan kalkması için Müslüman ülkeler başta olmak üzere ülke insanların kendi benliklerini tanımasını, eğitmelerini, özü ve sözü temiz kalamayan yapay Batı medeniyetini taklit etmekten sakınmalarını belirtir.

Bu nedenle Batılı dünyanın etkisi altına giren Türkiye gibi Batı dışı toplumlar da kültürel insan tipinin oluşturulması sağlanmalıdır. Bunun da yolu kültürü temel alan bir eğitimle mümkündür. Kültür temelli eğitim, ülkelerin kültürlerinin insana doğal olarak verdiği anlayış, algılayış, bakış ve duruşla hayatın sürmesini sağlayan bir eğitimidir. Bu kültür ikliminde yetişen bireylerin benlik problemleri olmayacağı gibi varlık problemleri de doğal olarak olmayacaktır.

Sonuç olarak eğitim, sadece belli bir yerde, belirli bir zamanda, belirlenmiş kişiler tarafından öğrencilere verilen bir etkinlik değildir. Eğitim, içinde yaşanılan zamanın ruhundan etkilenen ve çağın egemen güçleri tarafından oluşturulan iklimde var olmaya çalışan insanın bu ruh ve iklimten rasyonel olarak açıklanması zor olan bir etkilenme biçimiyle de kendini gösterir. Bu bağlamda eğitim, kurumlar vasıtasıyla gerçekleştirilen etkinlikten ziyade, kurumları da var eden konjonktürün çok yönlü

9 Celal Soydan (2016). İkbal'e Dair. Hece Yayınları, Ankara.



bir etkilemesinin sonucudur. Çağın egemen güçlerinin hayat paradigması şöyle ya da böyle herkesi etkilediğinden insan da bu paradigmanın etkisi altındadır. Ancak bu durum, insanın söz konusu etkilerin toplamından çıkan bir sonuç olduğu anlamına gelmez. Çünkü insan ontolojik olarak idealist bir varlık olduğundan bir amaç uğruna yaşaması gerektiği gerçeğinden kaçamaz. Son üç yüzyıllık egemen batı paradigmasının seküler bir paradigma olduğu kuşku götürmez. Seküler paradigma, seküler hayatı ve insanı hedeflemektedir. İşte insanın hem idealist hem de amaçlı bir varlık olması benlik duygusunu var etmesini zorunlu kıldığından, günümüz insanının egemen batı kültürünün içinde yaşaması kaçınılmaz olabilir ama ruhunu söz konusu kültüre adanması düşünülemez. Bu nedenle kültür temelli eğitim, hem insanın benlik duygusunu oluşturur hem de ülkelerin paradigmasının çağın egemen paradigmasının içinde yok olmasını önler.

Kültür temelli eğitimin hem insanı hem de toplumun benliğini oluşturması iki şekilde mümkündür: Birincisi benliği oluşturan özelliklerin (ruhun) söz konusu paradigma içinde yaşatılması, ikincisi (birincisinin mümkün olmadığı durumlarda) varlığın söz konusu paradigmanın dışında konumlandırılmasıdır. Birincisi seküler Batı paradigması içinde kültür temelli bir eğitim yapmaya çalışmak gibi çetin bir yolu gerektirir. İkinci yol ise seküler Batı paradigmasına güçlü bir eleştiri yaparak kültür temelli bir paradigmanın da olabileceğine inanmaktır. Hangisi tercih edilirse edilsin, her iki yöntemin de asil bir yöntem olduğu muhakkaktır.

## **Kaynakça**

- Biraderoglu, Ali (2015). Oportünizmin İtham ve İlzamu-1, Kayseri Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, Kayseri.
- Mazrui Ali A. (2016). Dünya Siyasetinde Kültürel Etkenler. Çev: Çağla Taşkın, Hece Yayınları, Ankara.
- Philip G. Altbach, Gail P. Kelly (1991). Sömürgecilik ve Eğitim, Çev: İbrahim Kalın, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Soydan, Celal (2016). İktal'e Dair. Hece Yayınları, Ankara.

# KÜLTÜR AKTARIMI ÇERÇEVESİNDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK VE YABANCI MÜZİKLERE BAKIŞININ İNCELENMESİ

*Prof. Dr. Muammer NURLU<sup>1</sup>*

*Bahadır GÜLDEN<sup>2</sup>*

## Öz

Müzik, kültürü oluşturan en önemli unsurlardan birisidir. Ferdi hislerin yanı sıra toplumları etkileyen olaylar karşısında sevinç, coşku, acı gibi duygular başta olmak üzere pek çok hissin somutlaştırılarak dile getirilmesi öncelikle dil ve müziğe başvurularak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla duygu birliğinin sağlanmasında anadilin ve ezginin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Müziğin bu bütünleştirici etkisi görmezden gelinemez. İnsanların benimsedikleri kültüre göre algıladıkları aynı çevresel uyarıcıları farklı yorumlama tutumu gösterdikleri pek çok bilim adamı tarafından dile getirilen genel bir bilgidir. Bu nedenledir ki fertlerin insan topluluğu hâlinde kültürlenerek içinde yaşadıkları toplumun değerler sistemini kavramış bireyler olması eğitimimizin genel amaçları arasında kendisine yer bulmuştur. Söz konusu çalışmada da bu tespitlerden yola çıkarak ortaokulun her kademesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğrencilerin müzik kültürlerini, Türk müziğine ve yabancı kültürlere bakış açılarını, bunları tercih etme oranlarını ve tercih sebeplerini ortaya çıkarmaya yönelik on bir soru yöneltilmiştir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların (müzik bağlamında) kültür yozlaşması, kültür aktarımında yaşanan zorluklar ve ortaya çıkan sorunların çözümleri gibi hususlara yönelik veriler sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle kültür sürekliliğini sağlayabilmek için yeni kuşaklara Türk müziğinin yeterince tanıtılıp öğretilmediği, bu nedenle de müzik dersi müfredatlarının ve öğretim programlarının kültür aktarımı bakımından gözden geçirilmeye ihtiyaç duyduğu saptanmış ve buna bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Müziği, Kültür Aktarımı, Müzik Ve Kültür, Müzik Eğitimi.

## *Analyzing the Viewpoints of the Secondary School Students on the Turkish And Foreign Musics in Terms of Culture Transference*

### *Abstract*

Music is one of the most important elements that create the culture. Expressing emotions such as joy, enthusiasm and pain which are come at a result of social events and individual feelings, is realized by language and music. Therefore mother tongue and melody have an important role in extending emotional unity. That kind of integrating effect of music can't be ignored. It's stated by many scientist that people comments the same environmental conditions differently according to the culturel background. To this respect transferring people from a simple colony to a community which is established by individuals who comprehend the moral values of society is among our educational aims. In this study, there are eleven questions which are asked for observing secondary school students musical culture, their point of view about turkish music and other cultures and their preference rates and preference reason of these elements. It's aimed that the results will provide data about cultural corruption, difficulties in cultural transference and the solutions of the probable problems. As a result of study, it is confirmed that in order to realize cultural continuity, turkish music is not introduced and taught to new generations completely, therefore musical lesson syllabus and educational programs should be revised according to cultural tranference it also includes advises for this issue.

**Keywords:** Turkish Music, Cultural Transference, Culture And Music, Education Of Music.

1 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. mnurlu@gmail.com

2 Öğretmen. Eskişehir, Tepebaşı, Namık Kemal Ortaokulu. bahadirculden@hotmail.com

## Giriş

**K**ültür, ait olduğu toplum açısından bakıldığında birleştirici, milletler arası noktasından bakıldığında ise ayırt edici bir unsurdur. Bir milletin millet olabilme sürecini tamamlayabilmesi için sadece aynı dili konuşmalarından öte aynı ruha, aynı bilince sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin, yaşamın her noktasında ve renginde mecazî anlamda da aynı dili konuşabilmeleri çok önemli bir husustur. Bu olgunluğa erişmiş, kültürüne sahip çıkarak onu daha da zenginleştirmenin çabası içinde olan milletlerin mazilerine bakıldığında ne konuda badireler yaşarsalar yaşasınlar kültür çekirdeklerinin sağlamlığı ve giriftliğinden güç alarak her türlü sıkıntıyı aşma kudretini benliklerinde bulabildiklerini ve güçlerini derin kökleri olan kültürlerinden aldıklarına şahitlik ederiz. Dolayısıyla zengin bir kültür geçmişine sahip olmanın önemi kadar bu kültürün kuşaktan kuşağa aktarımının da sağlıklı olarak gerçekleştirilmesi aynı oranda önem taşımaktadır.

Çocuklar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarını bilmezler. Paylaşmayı, yardımlaşmayı, iş birliği içinde çalışmayı, duygularını ve düşüncelerini içinde yaşadıkları kültürün uygun gördüğü biçimde ifade etmeyi sonradan öğrenirler. Toplu yaşamak ve topluma uyum sağlamak için bu davranışların öğrenilmesi gerekir (İnanç, 2004: 9). Bireylere kültür aktarımı yapılırken izlenecek iki önemli yol vardır: Bunlar sosyalleşme ve kültürlemedir. “Sosyalleşme bir kişilik ve kimlik edinme sürecidir” (Kösoğlu, 1992: 103). Bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus bireyin sosyalleşirken kendi kültürünün özelliklerini mi yoksa yabancı kültürlerin özelliklerini mi ön plânda tutulacağıdır. Türkdoğan (1998: 63), kültürü maddî ve manevî olarak ifade ederken bir millete ait maddî kültürün benimsenmesinin manevî kültür boyutunda da etkileri olacağını vurgular. Dolayısıyla kendi kültürünü benimsemeyen yabancı kültürlerin maddî kültür unsurlarını benimseyen bireyler, o kültürün manevî yönlerini de özümseyeceklerdir. Bu durum da bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını olumsuz etkileyebileceği gibi birey-toplum çatışmalarını da beraberinde getirecektir.

Duygu birliğimizi ortaya koyan Türk müziğinin kültürümüzün temel direklerinden biri olduğunu bilmemiz, kaçınılmaz bir gerçektir. Hem mevcut değerlerin korunmasına hem bu değerlerin, içinde bulunduğumuz çağın özellikleri doğrultusunda geliştirilmesine ve kuşaklara bütün yönleriyle tanıtılmasına duyulan ihtiyaç özellikle kültürler arası etkileşimin diğer devirlerle mukayese edilemeyecek kadar hızlı olduğu bu yüzyılda millî benliklerini muhafaza etmek isteyen milletler için daha önemli bir konu hâline gelmiştir. Küreselleşme süreciyle birlikte üretim ve tüketim toplumları arasındaki alışveriş sadece mal ve hizmetle sınırlı kalmamış, sunulan mal ve hizmetin içinde bunu üretenlerin dil ve kültürleri de yer almaya başlamıştır. Böylece, küresel kitle kültürü ve bu kültürün dili olan İngilizce, gelişen iletişim teknolojilerinin de yardımıyla dünya üzerinde büyük bir hızla yayılmaya, baskın duruma geçmeye başlamıştır (İçli, 2001:165). Kültür aktarımına müzik çerçevesinden bakıldığında ise kendi kültürünün müziğini, estetik değerlerini hissetmeden yabancı müzik kültürüne tabi

olan bireylerin değişimi sadece müzik alanında olmayacak, benimsediği kültürün icracılarının yaşam tarzına, şekil özelliklerine ve değer yargılarına karşı da bir özentiye dönüşecektir. Yukarıda belirtildiği gibi sosyalleşmeye çalışan birey kişiliğini ve kimliğini ortaya koyma çabasına girecektir. Bunu da genellikle birilerini model alarak gerçekleştirme yoluna gidecektir.

Yaşadığı sosyal ortamı belirli bir süre bu pencereden gözlemleyen her bireyin günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak artan kültürlerarası etkileşimin ne oranda arttığını fark etmemesi mümkün değildir. Bu artışa bağlı olarak da öz kültür ve kültür aktarımının önemi noktasında farkındalığı gelişmeyen ve buna bağlı olarak kültürünün zenginliklerini dış unsurların yozlaştırıcı etkisinden korumaya yönelik belirli politikalar yürütmeyen toplumların kültürlerinde son yıllarda meydana gelen tahribat da inkâr edilemeyecek boyutlardadır. Millî kültür konusunda şuurlu kuşakların yetişmesi gerek içinde yaşadığı toplumla barışık bir gençliğin oluşturulması gerekse milletin yarınlarına daha umutla bakarak varlığını gelecekte de diri bir biçimde sürdürebilmesi bakımlarından büyük önem arz etmektedir.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Ortaokul öğrencilerinin müzik zevklerinin ve kültür aktarımı açısından Türk müziğini benimseme oranlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir Namık Kemal Ortaokuluna 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devam eden öğrenciler, örneklemini ise her sınıftan iki şube olmak üzere seçilen sekiz şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 168 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmış, uygulanan formların tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve ortaokul öğrencilerinin benimsedikleri müzik kültürünü ve yerli ve yabancı müzik türlerini tercih etme oranları ve sebeplerini tespit etmeyi amaçlayan bir açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin Türk müzik kültürünü benimseme oranları ile yabancı müzikleri tercih etme sebeplerini tespit etmektedir; öğrencilerin düşüncelerine yer veren iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan dört açık uçlu soru, öğrencilerin yabancı ve yerli müziklere yönelim oranlarını ve sebeplerini tespit etmeyi ölçerken ikinci bölümdeki yedi soru ise öğrencilerin

Türk müzik kültürüne ilişkin bilgilerini yoklama amacı gütmektedir. Taslak olarak hazırlanan form geçerlilik çalışması için alan uzmanlarının incelemesine sunulmuş, gerekli incelemeler yapıp dönütler alındıktan sonra düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla ortaokul öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alandan dört uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Haberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılmıştır:

$$R (\text{Güvenirlik}) = Na (\text{Görüş Birliği})$$

$$Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu formüle dayanarak yapılan hesaplama sonucunda  $R = 93$  değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Görüşme formu, öğrencilere uygulanmadan önce ön uygulama yapılmış, bu kapsamda 11-14 yaş aralığındaki yirmi gönüllü öğrenciden görüşme formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Formlardaki yanıtlar incelenmiş, elde edilen veriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uygulamaya hazır duruma getirilen görüşme formu 27-31 Ekim 2014 tarihleri arasında öğrencilere uygulanmıştır.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Uygulanan görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yöntemi kullanılarak (Bogdan ve Biklen, 1998) değerlendirilmiş, daha sonra bulgular nicel olarak sunulmuştur. Öğrencilerin sorular hakkında verdikleri cevaplar çeşitliliği oranında başlıklandırılmış, elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle tablolar şeklinde sunulmuş, yer yer araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat çekici görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı 11-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin müzik türlerine, tercihlerine ve tercih sebeplerine yönelik bilgiler sunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin tercih ettiği müzik türlerinde yabancı ve yerli müziklerin oranı nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Türk müziğine bakış açısı nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin kendi kültürlerinin bir parçası olan Türk müziğinin dallarına ve tarihine dair ne oranda bilgiye sahiptirler?
4. Ortaokul öğrencilerinin yabancı müzikleri ve sanatçıları tercih etme sebepleri nelerdir?
5. Ortaokul öğrencilerinin müzik zevklerinin ve kültürlerinin oluşmasında yaşadıkları çevrede hangi unsurlar ne oranda etkin ve belirleyici olmaktadır?

## Sınırlılıklar

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılı içinde Eskişehir Namık Kemal Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuna verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

## Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin görüşme formlarındaki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular; ülkemizde kültür aktarımında müziğin durumunu tespit etmeye ilişkin öğrencilerin günlük hayatlarında dinledikleri müziklerde yabancı müziklerin oranı ve yabancı müzikleri tercih etme sebepleri, Türk müziği hakkında düşünceleri ve bilgi birikimleri olmak üzere iki başlık altında ele alınarak yorumlanmıştır.

Öğrencilere dinledikleri müziklerin türlerini ve o türü tercih etme sebebi üzerine ilişkin dört soru yöneltilmiştir:

- ❖ Dinlediğiniz müzik türünü işaretleyiniz.
  - ❖ Sürekli olarak dinlediğiniz beş sanatçıyı aşağıdaki boşluklara yazınız.
  - ❖ Hangi tür müziklerden hoşlandığınızı aşağıya yazınız.
  - ❖ Yabancı müzikleri ve sanatçıları tercih etme sebepleriniz nelerdir?
- ❖ *“Dinlediğiniz müzik türünü işaretleyiniz.” sorusuna öğrencilerin tercih ettikleri müziklerin oran dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:*

*Tablo 1*

*Dinlediğiniz müzik türünü işaretleyiniz*

Sınıflar	Yerli	Yabancı	Her ikisi	Frekans
5. SINIFLAR	8 (%21,05)	2(%5,26)	28 (%73,68)	38
6. SINIFLAR	7 (15,55)	3 (%6,66)	35 (%77,77)	45
7. SINIFLAR	7 (%14,58)	4 (%8,33)	37 (%77,08)	48
8. SINIFLAR	8 (%21,62)	2 (%5,40)	27 (%72,97)	37
<b>TOPLAM</b>	<b>30 (%17,85)</b>	<b>11 (%6,54)</b>	<b>127 (%75,59)</b>	168

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Dinlediğiniz müzik türünü işaretleyiniz.” sorusuna öğrencilerin %17,85’i sadece yerli müzik, %6,54’ü sadece yabancı müzik, %75,59’u ise her iki türde de müzik tercihinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu dağılımdan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gerek yabancı gerekse de yerli müziğe açık oldukları, yaklaşık olarak her dört öğrenciden birinin ise belirli bir türle müzik tercihlerini sınırladığı görülmektedir.

❖ “Sürekli olarak dinlediğiniz beş sanatçıyı aşağıdaki boşluklara yazınız” sorusuna öğrencilerin tercih ettikleri sanatçıların yerli-yabancı oran dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Sürekli olarak dinlediğiniz beş sanatçıyı aşağıdaki boşluklara yazınız

Sınıflar	Yerli	Yabancı	Frekans
5. SINIFLAR	90 (%62,06)	55 (%37,94)	145
6. SINIFLAR	133 (%56,52)	97 (%42,17)	230
7. SINIFLAR	130 (%58,82)	91 (%41,17)	221
8. SINIFLAR	97 (%65,11)	52 (%34,89)	149
<b>TOPLAM</b>	<b>450 (%60,40)</b>	<b>295 (%39,59)</b>	745

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler sürekli olarak dinlediklerini ifade ettikleri sanatçılar için % 60,40 oranında yerli sanatçıların isimlerine yer verirken %39,60 oranında yabancı sanatçı isimlerine yer vererek bu isimleri sürekli olarak dinlediklerini belirtmişlerdir. Yani; yazılan her beş sanatçıdan yaklaşık olarak üçü yerli, ikisi ise yabancı sanatçıdır. En küçük ve en büyük yaş grubunu oluşturan 5 ve 8. sınıfların yabancı sanatçıları tercih etme oranına bakıldığında ise bu iki yaş grubunun tercihleri arasında çok fazla oranda bir farklılık görülmemektedir. Buradan da örneklem grubumuzun yabancı sanatçılarla ve müziklerle tanışmalarında yaş unsurunun pek söz konusu olmadığı, öğrencilerin dillerini anlamamalarına, kültürlerine daha yabancı olmalarına rağmen yabancı müzikleri tercih etmede bir ön yargı beslemediklerini söylemek mümkündür.

❖ “Hangi tür müziklerden hoşlandığınızı aşağıya yazınız” ifadesine verilen cevapların yerli-yabancı sınıflamasına göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3

Hangi tür müziklerden hoşlandığınızı aşağıya yazınız.

Sınıflar	Yabancı Müzik Türleri	Yerli Müzik Türleri	Frekans
5. SINIFLAR	59 (%61,45)	37 (%38,55)	96
6. SINIFLAR	72 (%58,06)	52 (%41,94)	124
7. SINIFLAR	71 (%46,10)	83 (%53,90)	154
8. SINIFLAR	52 (54,73)	43 (%45,26)	95
<b>TOPLAM</b>	<b>254 (%54,15)</b>	<b>215 (%45,85)</b>	469

Öğrenciler, dinledikleri müzik türleri olarak Türkçe pop, yabancı pop, hiphop, yabancı rap, Türkçe Rap, rock, Anadolu rock, klasik müzik, Türk halk müziği, Türk sanat müziği, özgün müzik, protest müzik, caz, elektronik müzik gibi müzik türlerini belirtmiş; tercih edilen yabancı müzik türlerinin oranı % 54,15 olmuştur. Bunun yanı sıra yerli müzik türlerinin tercihi % 45,85’te kalmıştır.



❖ *“Yabancı müzikleri ve sanatçıları tercih etme sebepleriniz nelerdir?” sorusuna öğrencilerin yabancı müzikleri ve sanatçıları tercih etme sebepleri ve oranları Tablo 4’te gösterilmiştir:*

*Tablo 4*

*Yabancı müzikleri ve sanatçıları tercih etme sebepleriniz nelerdir?*

<b>Sınıflar</b>	<b>Hoşuma gidiyor</b>	<b>Daha kaliteli</b>	<b>Yabancı dilimi geliştirmek için</b>	<b>Yabancı sanatçıların görsel özellikleri</b>	<b>Tercih etmiyorum</b>	<b>Frekans</b>
5. SINIFLAR	25 (%65,78)	0 (%0,0)	1 (%2,63)	1 (%2,63)	11 (%28,94)	38
6. SINIFLAR	21 (%42,85)	9 (%18,36)	3 (%6,1)	6 (%12,24)	10 (%20,40)	49
7. SINIFLAR	39 (%76,47)	5 (%9,80)	0 (%0,0)	1 (%1,96)	6 (%11,76)	51
8. SINIFLAR	22 (%52,38)	10 (%23,80)	5 (%11,90)	1 (%2,38)	4 (%9,52)	42
<b>TOPLAM</b>	<b>107</b> (%62,57)	<b>24</b> (%14,03)	<b>9</b> (%5,26)	<b>9</b> (%5,26)	<b>32</b> (%18,71)	171

Öğrencilerin yabancı müzikleri tercih etme sebeplerini anlamak amacıyla yöneltilen bu soruda öğrencilerin yoğunlaştığı yanıt başlıkları ve oranları şu şekildedir: Hoşuma gidiyor (%62,57), Daha Kaliteli (%14,03), Yabancı Dilimi Geliştirmek İçin (%5,26), Tercih Etmiyorum (% 18,71).Oran dağılımında en sık dile getirilen “Hoşuma gidiyor” açıklamasına pek çok öğrenci Türk müziklerini eğlenceli ve kaliteli bulmadıklarını da ifade etmişlerdir. Yabancı müzikleri anlamasalar da bu müziklerde ezgi ve ritim başta olmak üzere pek çok noktada daha kaliteli icranın söz konusu olduğu dile getirilmiş, bununla birlikte yabancı müziklerin öğrencilerin ruh dünyalarında daha belirgin olumlu etkiler sağladığı da sıklıkla öğrenciler tarafından yer verilen sebepler arasında yer almıştır. Öğrenciler, yabancı sanatçıların görsel özelliklerinden de etkilenmekte olduklarını, müzik tercihlerinin yanı sıra yabancı sanatçıların biçimsel olarak da kendilerine model oluşturduğunu sanatçıları “Çok havalı” diyerek vurgulamayı gerekli görmüşlerdir. Söz konusu bu özenmenin ve beğenin, öğrencilerin çalmak istedikleri müzik aletleri tercihlerinde de belirleyici bir husus olduğu yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır.

❖ *“Bildiğiniz beş türkünün isimlerini aşağıdaki boşluklara yazınız” sorusuna öğrencilerin yazabildiği türkü sayıları ‘Beşten az, Beş ve üzeri, Hiç Bilmeyen’ şeklinde üç başlık altında toplanmış ve oranları Tablo 5’te gösterilmiştir:*

Tablo 5

Bildiğiniz beş türkünün isimlerini aşağıdaki boşluklara yazınız

Sınıflar	Hiç bilmeyen	Beşten az bilen	Beş ve üzeri bilen	Frekans
5. SINIFLAR	24 (%63,15)	14 (%36,84)	0 (%0,0)	38
6. SINIFLAR	16 (%35,55)	23 (%51,11)	6 (%13,33)	45
7. SINIFLAR	10 (%20,83)	33 (%68,75)	5 (%10,41)	48
8. SINIFLAR	7 (%18,91)	27 (%72,97)	3 (%8,10)	37
<b>TOPLAM</b>	<b>57 (%33,92)</b>	<b>97 (%57,73)</b>	<b>16 (%9,52)</b>	168

Öğrencilerden türkü bilmediklerini ifade edenlerin oranı %33,92 gibi azımsanmayacak bir sayıyı göstermektedir. Öğrencilerin öz kültürlerinin müziğine ait öğelerden bir tane dahi sayamamaları gerçekten çok düşündürücü olmakla birlikte bu çalışmanın da en çarpıcı sonuçlarından birini ortaya koyduğunu söylemek yanlış sayılmaz. Bunun yanı sıra öğrencilerin %57,73'lük oranı ise beşten az sayıda türkü ismi yazabilmişlerdir. Öğrencilerin bildikleri türküleri ise günümüzde yayınlanan ya da yayınlanmış dizi veya sinema filmlerinde geçen ya da Âşık Veysel, Neşet Ertaş gibi sanatçıların söylediği türkülerden oluşmaktadır.

Türkü bilmediğini ifade eden ve bildikleri türkülerin sayısı beşten az olan öğrencilerin oranlarının toplamına bakıldığında %91,65'lik türkütücü bir yüzdeyle karşılaşılır. Bu da yüz öğrenciden neredeyse doksan ikisinin Türk müziğinden çok uzak olduğunu göstermektedir. Çeşitli ezgilerde, duygularda ve pek çoğunun kültürümüzün yaşanmışlıklarıyla vücut bulan türkülerin öğrenciler tarafından bu kadar az bilinmesi, kültür aktarımı ve eğitim sistemimiz çerçevesinde sorgulamamız gereken önemli bir çarpıklık olarak değerlendirilebilir.

❖ *“Türk müziği” kavramı size ne çağırıyor?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş, Türk müziği kavramına ilişkin yorumlar “Yorum Yapabilenler”, kavrama herhangi bir yorum getiremeyenler ise “Yorum Yapamayanlar” başlıkları altında Tablo 6’da belirtilmiştir:*

Tablo 6

“Türk müziği” kavramı size ne çağırıyor? Aşağıya yazınız.

Sınıflar	Yorum Yapabilenler	Yorum Yapamayanlar	Frekans
5. SINIFLAR	19 (%50)	19 (%50)	38
6. SINIFLAR	44 (%97,77)	1 (%2,33)	45
7. SINIFLAR	36 (%75)	12 (%25)	48
8. SINIFLAR	17 (%62,96)	10 (%37,04)	27
<b>TOPLAM</b>	<b>126 (%75)</b>	<b>42 (%25)</b>	168

Öğrencilerin %75'i Türk müziği hakkında bilgi sahibi olduklarını belirten yorumlar yapabilirken % 25'lik kısmı ise bu kavrama herhangi bir yorum getirememiştir.

❖ *“Türk halk müziği” kavramı size ne çağrıştırıyor?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş, Türk halk müziği kavramına ilişkin yorumlar “Yorum Yapabilenler”, kavrama herhangi bir yorum getiremeyenler ise “Yorum Yapamayanlar” başlıkları altında Tablo 7’de belirtilmiştir:*

*Tablo 7*

*“Türk Halk Müziği” size neleri çağrıştırıyor?*

<b>Sınıflar</b>	<b>Yorum Yapabilenler</b>	<b>Yorum Yapamayanlar</b>	<b>Frekans</b>
5. SINIFLAR	14 (%36,84)	24 (%63,16)	38
6. SINIFLAR	40 (%88,88)	5 (%11,11)	45
7. SINIFLAR	35 (%72,91)	13 (%27,08)	48
8. SINIFLAR	30 (%81,08)	7 (%18,92)	37
<b>TOPLAM</b>	<b>119 (%70,84)</b>	<b>49 (%29,16)</b>	168

Öğrencilerin %79,17’si halk müziğine ilişkin bilgi sahibi olduklarını gösteren ifadelerle yer verirken %20,83’lük bölümü Türk halk müziğinden herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfların bu kavrama dair yorum yapabilme oranları 6-7 ve 8. sınıflar arasında yakınlık göstermekte ancak 5. Sınıf öğrencilerinde yorum yapabilme oranında diğer sınıflarla büyük bir farkın olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun sebebi ise 5. sınıf öğrencilerinin yaş itibarıyla hem bilgi donanımı hem de bilişsel gelişim düzeyleri açısından soyut kavramlara henüz hazır olmamalarıdır.

❖ *“Türk sanat müziği” kavramı size ne çağrıştırıyor?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş, Türk sanat müziği kavramına ilişkin yorumlar “Yorum Yapabilenler”, kavrama herhangi bir yorum getiremeyenler ise “Yorum Yapamayanlar” başlıkları altında Tablo 8’de belirtilmiştir.*

*Tablo 8*

*“Türk Sanat Müziği” size neleri çağrıştırıyor?*

<b>Sınıflar</b>	<b>Yorum Yapabilenler</b>	<b>Yorum Yapamayanlar</b>	<b>Frekans</b>
5. SINIFLAR	5 (%13,15)	33 (%86,85)	38
6. SINIFLAR	11 (%24,45)	34 (%75,55)	45
7. SINIFLAR	5 (%10,42)	43 (%89,58)	48
8. SINIFLAR	14 (%37,84)	23 (%62,16)	37
<b>TOPLAM</b>	<b>35 (%20,83)</b>	<b>133 (%79,17)</b>	168

Öğrencilerin Türk müziği ve Türk halk müziği hakkında bilgi sahibi olduklarını gösteren yorumların oranı ile Türk sanat müziği hakkında elde edilen veriler kıyaslandığında yorum yapılma oranlarında çarpıcı bir düşüşün yaşandığı dikkat çekmektedir. Türk müziği (%75) ve halk müziği (%70,84) farkındalığının öğrenciler arasında yüksek olduğu durumda sanat müziğine yorum getirebilen öğrencilerin oranı sadece %20,83'te kalmıştır. Sanat müziği hakkında belirli oranda bilgi sahibi olduklarını ifade eden öğrenciler ise Türk sanat müziğinin sadece yaşlıların dinlediği, koro hâlinde söylenebilen ya da ritmi çok ağır olan bir müzik çeşidi olduğunu ifade etmiş, bu müzik türünü dinlediklerine ya da olumlu düşünceler beslediklerine dair herhangi bir yorum getirmemişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türk sanat müziği ile baba, anne, dede, nine gibi aile fertleri sayesinde tanışarak haberdar oldukları yaptıkları yorumlardan anlaşılmaktadır.

❖ “Dinlemekten hoşlandığınız müzik türleriyle nerede tanıştınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9

Dinlemekten hoşlandığınız müzik türleriyle nerede tanıştınız?

Sınıflar	Tv, Radyo, Sosyal Medya	Arkadaş Çevresi	Aile	Öğretmen	Frekans
5. SINIFLAR	20 (%40)	4(%8)	25 (%50)	1 (%2)	50
6. SINIFLAR	37 (%52,11)	11 (%15,49)	22 (%30,98)	1 (%1,40)	71
7. SINIFLAR	36 (%44,44)	13 (%16,04)	29 (%35,80)	3 (%3,70)	81
8. SINIFLAR	23 (%43,39)	12 (%22,64)	17 (%32,07)	1 (%1,88)	53
<b>TOPLAM</b>	<b>116 (%45,49)</b>	<b>40 (%15,68)</b>	<b>93 (%36,47)</b>	<b>6 (%2,35)</b>	255

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrenciler dinledikleri sanatçı ve müzik türleriyle en fazla **televizyon, radyo ve sosyal medya araçları (%45,49)** üzerinden tanışmış; bu seçeneği **aile fertleri (%36,47)** takip ederken **arkadaş çevresi (%15,68)** seçeneği de azımsanmayacak bir yüzde almıştır. Dikkat çeken yanıtlardan biri de öğrencilerin müzik öğretmenleri sayesinde belirli müzik türleriyle tanıştıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Yani öğrenciler okullarda verilen eğitimle çok az bir oranda (**%2,35**) ilgilerini çekebilecek müziklerle tanışabilmekte ve estetik duygularına ve zevklerine bu bağlamda şekil verebilmektedir. Bu durum eğitim sistemimiz içerisinde yer alan müzik derslerinin işlevselliğinin ve öğretim programlarının yeterliliğini kültür aktarımı çerçevesinde gözden geçirilmesinin bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

❖ *“Bağlama çalmayı düşünür müydünüz? Niçin?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 10’da gösterilmiştir:*

*Tablo 10*

*Bağlama çalmayı düşünür müydünüz? Niçin?*

<b>Sınıflar</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Frekans</b>
5. SINIFLAR	9 (%23,68)	29 (%76,32)	38
6. SINIFLAR	20 (%44,44)	25 (%55,55)	45
7. SINIFLAR	20 (%41,67)	28 (%58,33)	48
8. SINIFLAR	15 (%40,54)	22 (%59,46)	37
<b>TOPLAM</b>	<b>64 (%38,10)</b>	<b>104 (%61,90)</b>	168

Öğrencilerin Türk kültürünün en önemli sembollerinden biri olan bağlamaya bakış açılarında da dikkat çekici sonuçlar elde edilmiş olup %38,10’luk bir bölüm bağlama çalmayı istediklerini dile getirmişlerdir. % 61,90 bir kısım ise bağlama çalmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Neden çalmak istemediklerine dair verdikleri yanıtlarda ise konunun yine kültür aktarımı noktasıyla yakından ilgili olduğu görülmüştür. Genellikle öğrenciler bağlamanın ve bağlama ile yapılan müziklerin kendilerine hitap etmediğini dile getirirken dinledikleri müziklerin ve sanatçıların müzik icralarında bağlamayı tercih etmediklerini açıklamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin dinledikleri müzikler ve bunların icracıları da belirli kültür öğelerinin aktarımında önemli rol oynayan ve öz kültürün korunmasında ve aktarılmasında titizlikle üzerinde durulması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin bağlama çalmayı istememelerinin sebepleri arasında saydıkları dikkat çekici yanıtların bazıları ise bu müzik aletinin arkadaş çevreleri tarafından pek fazla takdir görmeyeceği, hatta kendileri üzerinde yaratacağı izlenimin olumsuz olabileceği yönündedir.

❖ *“Hangi müzik aletini çalmak isterdiniz? Niçin?” sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar “Batı Çalgıları” “Yerli Çalgılar” ve “Hiçbiri” başlıkları altında toplanmış, frekans dağılımları tablo 11’de gösterilmiştir:*

*Tablo 11*

*Hangi müzik aletini çalmak isterdiniz? Niçin?*

<b>Sınıflar</b>	<b>Batı Çalgıları</b>	<b>Yerli Çalgılar</b>	<b>Hiçbirini</b>	<b>Frekans</b>
5. SINIFLAR	29 (%78,38)	5 (%13,51)	3 (%8,1)	37
6. SINIFLAR	40(%81,63)	7 (%14,28)	2 (%4,08)	49
7. SINIFLAR	37 (%71,15)	12 (%23,07)	3 (%5,76)	52
8. SINIFLAR	34 (%89,47)	4 (%10,53)	0 (%0,0)	38
<b>TOPLAM</b>	<b>140 (%79,55)</b>	<b>28 (15,91)</b>	<b>8 (%4,54)</b>	176

Öğrencilerin çalmayı arzuladıklarını belirttiği her müzik aleti not alınmış, ardından da bu aletler kökenlerine göre yerli ve yabancı müzik aletleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Ney, bağlama, davul, kemence, ut gibi müzik aletleri yerli çalgılar bölümünde değerlendirilirken; gitar, bateri, keman, viyola, piyano ve klarnet de batı çalgıları olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %79,55'i batı çalgıları arasında yer alan müzik aletlerinden bir ya da birkaçını çalmak istediklerini belirtirken ney, bağlama, davul, kemence veya ut çalmak istediğini belirten öğrencilerin oranı %15,91'de kalmıştır. Öğrencilerin %4,54'ü ise hiçbir müzik aleti çalmak istemediğini belirtmiştir. Öğrencilerden batı çalgılarını çalmak istediklerini belirtenlerin tercih sebepleri ise çok dikkat çekicidir. Öğrenciler batı çalgılarından gitar ve bateriyi çalmak istediklerini yoğun olarak dile getirmiş; bunun sebebi olarak da bu aletlerin daha havalı ve daha çağdaş olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, bu çalgıların günümüz müziklerine daha fazla uygunluk göstermekte olduğunu ve bu çalgıları çalmaları hâlinde arkadaşları tarafından takdir edileceklerini vurgulamışlardır.

## **Müzik Öğretim Programında Türk Müziğine Yönelik Yer Verilen Kazanımlar**

1-8. sınıf müzik öğretim programında Türk müziğine ve kültür aktarımına yönelik becerileri öğrencilerin elde edeceği düşünülen kazanımlar ve bu kazanımlar için önerilen etkinliklerle açıklamalara yer verilerek formal öğretimin konuya dair yeterliliklerinin sorgulanmasının araştırmaya ışık tutacaktır. Söz konusu programda Türk müziğine ve kültür aktarımına yönelik şu bulgular tespit edilmiştir:

- ❖ Birinci sınıf kazanımları arasında bu kapsama girecek bir kazanıma rastlanmamıştır.
- ❖ İkinci sınıf müzik dersi kazanımları arasında “Çevresinde kullanılan çalgıları tanır.” kazanımına yer verilmiş, açıklama olarak “Öğrencilerin çevresindeki geleneksel ve uluslararası vurmali ezgili ve vurmali çalgılarla tanışmaları sağlanmalıdır.” açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 2006: 35).
- ❖ Üçüncü sınıf müzik dersi kazanımları arasında “Bildirdiği çalgıları kullanım biçimlerine göre sınıflandırır.” (MEB, 2006: 47) cümlesi kültür aktarımına yönelik bir kazanım olarak görülmüştür. Ancak Türk müziğine ilişkin çalgılara yönelik özel bir amaç güdülmemiştir. Dördüncü sınıf müzik dersine yönelik olarak “Şarkı - türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder.” (MEB, 2006: 51) kazanımıyla şarkı ve türkülere değinilmiş, ancak bunların niteliklerine ya da ulusal-uluslararasılığına yönelik öğrencilere kazandırılması amaçlanan bir beceri söz konusu olmamıştır. “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.” (MEB, 2006: 51) kazanımı da araştırmamızın kapsamına girecek bir kazanımdır. Ancak öz kültüre ve bunun aktarımına yönelik bir amacın benimsenmediği görülmektedir.

- ❖ Beşinci sınıflarda “Atatürk’ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.” (2006: 60) kazanımıyla türkülerimizin tanıtılması amaçlanmıştır.
- ❖ Altıncı sınıflarda “Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.” (MEB, 2006: 62) kazanımı da kültür aktarımı çerçevesinde yer bulabilecek bir kazanımdır. Kazanımın açıklamasında ise Türkçe dersi ile bu kazanımın ilişkilendirilmesi edilmiş ve şu açıklamaya yer verilmiştir: “Türkçe Dersi, ‘Dinleme/İzleme’ Öğrenme Alanı: Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.” (2006: 62). Altıncı sınıf kazanımlarından bir diğerinde de öğrencilere Türk Halk ve Türk Sanat Müziğinin yanı sıra pop müzik ve çağdaş çok sesli Türk müziğine yönelik de örnekler verilmesi istenmektedir. “Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder.” (MEB, 2006: 65), “Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çağdaş çok sesli Türk müziği hakkında örnekler verilmeli, bu türlerin doğuşu ve genel özellikleri hakkında açıklamalar yapılmalıdır.” ve “Atatürk’ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerini kavrar.” (2006: 65) kazanımları da Atatürk aracılığıyla Türk müziği hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi amacını taşımaktadır.
- ❖ Yedinci sınıf kazanımları arasında yer alan “Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.” (MEB, 2006: 68) kazanımı da Türk müziğini dolayısıyla kültürünü aktarma amacına hizmet edecek niteliktedir. Kazanım açıklamasında ise kazanımda bahsi edilen marşlara örnek olarak Onuncu Yıl Marşı, Dumlupınar Marşı, Vatan Marşı, Mehter Marşı örnek olarak gösterilmiştir. “Yurdumuzdaki müzik türlerinden eserler seslendirir.” (2006: 68) kazanımı da yedinci sınıflarda öz kültür aktarımına katkı sağlaması amaçlanan bir diğer kazanımdır. Kazanım, açıklamasında ayrıntılandırılmış ve Türk müziğini oluşturan türler ifade edilmiştir: “Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çağdaş çoksesli Türk müziğinden seçkin örnekler, öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun biçime dönüştürülerek verilmelidir.” (MEB, 2006: 68). Yedinci sınıf kazanımları arasında yer alan “Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini canlandırır.” (MEB, 2006: 70) kazanımı Türk müziğinin özelliklerini öğrencilere kavratmaya uygun niteliklerde bir kazanımdır. Kazanım Türkçe dersi, “Konuşma” becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Atatürk vasıtasıyla Türk müziğinin öğrencilere kavratılmasına yönelik bir diğer kazanım da “Atatürk’ün güzel sanatlar içinde Türk müziğinin geliştirilmesine verdiği önemi açıklar.” kazanımıdır (MEB, 2006: 71).
- ❖ Sekizinci sınıflarda ise yedinci sınıfta da yer verilen “Toplum hayatımızda önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.” (MEB, 2006: 74) kazanımına yer verilmiş ve aynı tavsiyeler yapılmıştır. “Türk toplum ve topluluklarının müzik kültürlerinden uygun örnekleri dinlemekten hoşlanır.” (MEB, 2006: 74) kazanımı da Türk müziğini ve kültürünü öğrencilere aktarmaya yönelik

bir kazanım olarak dikkat çekmektedir. “Yurdumuzdaki müzik türlerinden eserler seslendirir.”, Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini canlandırır.” ve “Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder.” (2006: 74-77) kazanımları da önceki sınıflarda birebir yer verilmiş kazanımlardan olup kültür aktarımına katkı sağlaması umulan kazanımlardandır.

## **Sonuç**

Ortaokul öğrencilerinin kültür aktarımı çerçevesinde müzik kültürleri ve Türk müziği ve kültürüne bakış açılarını öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kültürümüzün kuşaklara aktarımında yaşanan sorunlar müzik konusunda da kendisini göstermekte, yaşanan kültür yozlaşmasından müzik de payını almaktadır. Türk çocuklarının türkü bilmemesi, bilinen türkülerin ise sadece günümüzde çok izlenen film, dizi gibi kaynaklarda yer bulabilmiş eserlerden ibaret olması çok düşündürücüdür. Bunun yanı sıra, öğrencilerimizin türkü olduğunu düşündükleri pek çok eser de türkü değildir. Bu da öğrencilerimizin türkülerin niteliklerini tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Daha da düşündürücü olan bir nokta ise kendi müzik kültürünün öğelerine bu kadar yabancı olan öğrencilerimiz yabancı kültürlerin müziklerini ve sanatçıları büyük bir ilgi ve hazla takip etmektedirler. Bu durum sadece müzikle sınırlı kalmadığı gibi öğrencilerin beğeni boyutu ezgiden çıkıp giyim, davranış, yaşam tarzı gibi diğer kültürel özelliklere sıçramakta, öğrencilerimiz yabancı sanatçıların biçimsel özelliklerini ve değerlerini özümsemektedirler. Böylelikle kendi kültürlerinden önce başka kültürlerin niteliklerini benimseyen öğrencilerimiz Türk kültüründen uzaklaşmakta; kendi toplumuna yabancılaşmaktadır.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde müzik dersleri Türk müziğini ve onun zenginliklerini öğrencilere tanıtmakta ve sevdirmekte çok yetersiz kalmaktadır. Bu durum ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte araştırmada müzik öğretim programı kazanımlarından ve açıklamalarından kültür aktarımını destekleyecek nitelikte olan kısımlar tespit edilerek programın bu amaca hizmet edebilme yetkinliği ortaya konulmalıdır. Dolayısıyla, müzik öğretim programı bu bağlamda başka bir araştırmaya tâbi tutularak incelenmeli, elde edilen veriler ışığında gerekli adımlar atılıp müzik derslerinin işlevselliğinin kültür aktarımı boyutuyla artırılması gerekir.

Öğrencilerimizi, başta millî çalgımız bağlama olmak üzere, Türk müziğinin bütün nitelikleri ve zenginlikleri ile tanıştırmamızın bir yolu aranmalıdır. Kültür aktarımının başarılı olması ve Türk kültürünün yeni ve genç hücrelere sirayet ettirilerek yaşamını daha sağlam yapıda sürdürebilmesi için Türk müziğinin de bir araç olduğu unutulmamalıdır. Bu konuda okullar başat rol üstlenmeli; ancak, atılacak adımlar sadece okullarla sınırlı kalmamalı, kitle iletişim araçlarıyla da desteklenmelidir.



Araştırmada görüş belirten öğrencilere formun uygulanmasından sonra Türk halk müziğine ve Türk sanat müziğine ait eserler canlı olarak dinletilmiş; Türk müziğiyle ilgili düşüncelerinin değişip değişmediği sorulmuştur. Pek çok öğrenci Türk müziği lehinde düşüncelerinin değiştiğini ifade etmiştir. Bu da, yukarıda belirtilen ve atılması tavsiye edilen adımların yerinde olduğunu doğrular nitelikte bir veridir. Sorunun belirli ve büyük bir bölümünü kültürümüzün batı kültürü ve diğer kültürlerden daha sığ olması değil, kendi kültürümüze gereken önemi vermememiz ve çocuklarımızı Türk kültürünün unsurlarıyla yeterince buluşturmamamız oluşturmaktadır.

Eğitim sistemimizde ve politikalarımızda öz kültürün aktarımına yönelik mantıklı hedefler belirleyip bunların hayata geçirilmesinin titizlikle takip edilmesi şarttır.

## Kaynakça

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Güfta, H., & Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 127.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 165.
- İnanç, B. Y. (2004). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kösoğlu, N. (1992). *Millî Kültür ve Kimlik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- MEB. (2006). *Müzik Öğretim Programı (1-8. sınıflar)*. Ankara.
- Miles, & Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- TDK Türkçe Sözlük*. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkdoğan, O. (1988). *Değişme- Kültür ve Sosyal Çözüm*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

# FÜRUZAN'IN HİKÂYELERİNDE GENÇ KIZLARIN TERCİHİ YA DA KADERİ

*Yrd. Doç. Dr. Gülten BULDUKER<sup>1</sup>*

## Öz

Türk edebiyatında roman, tiyatro gibi Batı kaynaklı edebî türler Tanzimat devrinde tanınmaya başlamıştır. Modern anlamda hikâye de bu devirde çeviri yoluyla edebiyatımıza kazandırılmış bir türdür ve kendine has özellikleriyle bizim eski hikâye anlayışımızdan oldukça farklıdır. Nitelikli bir hikâyede, okura iletilecek mesaj veyahut da okur üzerinde bırakılacak çarpıcı etki gücü belirleyici bir kriterdir. Ayrıca hikâye romana göre daha az hacimli oluşu yönüyle de günümüz okurları açısından kısa sürede okunabilme özelliğine sahiptir. İnsanı ve insanın hayatla olan macerasını anlatılabilmeye hikâyenin kendine özgü daha pek çok özelliğinden söz etmek mümkündür. Bu gerçeklerden hareket ile sosyal gerçekçi bir yazar olan Füzûzan'ın hikâyelerini inceleyerek onun hikâyeci kimliğini tespit etmek ve Türk edebiyatı içerisindeki yerini belirlemek bu çalışmanın amacıdır. Çalışmamızı edebî metni edebiyat araştırmalarının merkezine alan bir anlayışla kaleme almış bulunuyoruz. İncelemiş olduğumuz hikâyelerde çoğunlukla hızlı kentleşmeye bağlı oluşan şehir yaşamının sorunları, anlatılmıştır. Hayata tutunma mücadelesi veren yoksul insanlarla onların çocukları arasındaki hayatı algılayış biçimi kuşak çatışmasına sebep olmuştur. Hikâye kişilerinden en çok dikkati çekenler okuyamamış kenar mahalle kızlarıdır. Bu kızların hayattan beklentileri ve hayata tutunma mücadeleleri sosyal çevreleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Genç Kız, Gecekondu, Para, Aşk, Yoksulluk

## *The Choice or Fate of the Young Girls in Füzûzan's Stories*

### *Abstract*

Western literary genres, such as novels and theater in Turkish literature began to be recognized in the Tanzimat era. The story in modern sense is also a genre, that has gained our literacy through translation in this era, and with its own characteristics it is quite different from our old story understanding. In a qualified story, the message to be conveyed to the reader or the astonishing effect that will be left on the reader, is a power-setting criterion. In addition, due the fact that the story has less volume than the novel, it has the characteristics that it can be read shortly in terms of today's readers. It is possible to mention many more specific features of the story, such as its ability to describe the human and the human's adventure with life. Acting on these facts, it is the purpose of this study to examine the stories of Füzûzan - a social realist writer-, to identify her storyteller's identity and to determine her place in Turkish literature. We write up our study with an understanding which is placing the literary text into the center of the literary researches. In the stories we have examined, the problems of urban life, mostly occurred due to rapid urbanization, are explained. The way of perceiving life has caused a generation conflict between the poor people who struggle to hold on to life and their children. The most noteworthy people in the story are the girls in the suburbs who have not gone to school. The expectation from the life and the struggles to hold on to life of these girls are evaluated together with their social environment.

*Keywords:* Young Girls, Slum, Money, Love, Poverty

1 Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı. gultenbulduker@hotmail.com

## Giriş

Fürüzan, Cumhuriyet Devri Türk Edebiyatı içerisinde roman, röportaj, şiir, gezi, oyun türlerinde eser vermiş olmasına rağmen daha çok hikâyeci kimliğiyle dikkati çeken bir yazardır. Asıl adı Feruze Çerçi'dir. Fürüzan Yerdelen (1956-58) imzasını da kullanan yazarın ilk hikâyelerine, *Seçilmiş Hikâyeler* (1956), *Türk Dili*, *Pazar Postası* ve *Yenilik* dergilerinde rastlanır. Turhan Selçuk'la evlendikten sonra bir süre Fürüzan Selçuk imzasını kullanır (1958). *Papirüs* ve *Yeni Dergi*'de hikâyelerinin yayımlanmasının ardından, Türk edebiyatının kayda değer hikâyecilerinden biri olarak anılmaya başlar.

Fürüzan, ilk hikâye kitabı *Parasız Yatılı*'yı 1971'de yayımlar. 1972'de Sait Faik Hikâye Armağanı'na lâyık görülen bu eseri *Kuşatma*, *Benim Sinemalarım*, *Gül Mevsimidir*, *Gecenin Öteki Yüzü*, *Sevda Dolu Bir Yaz* takip eder. Çalışmamızın birinci elden kaynakları olan bu hikâyeleri incelediğimizde, Fürüzan'ın yazarlık serüveninin başladığı 1956'dan son hikâye kitabının yayımlandığı 1999 tarihine kadar geçen sürede, Türkiye'deki sosyokültürel yapıyı görmek mümkündür.

Fürüzan, yaşadığı dönemin tanıklığını yapan bir yazardır. Bu tanıklık, onun birikimi, dünya görüşü ve insana yaklaşımıyla kurulur (*Türk Dili* 1975:133). Yazar, yaşadığı çevrenin kendisine sunduğu kaynaklardan faydalanmayı bilmiştir. Onun eserlerindeki kişiler, XX. yüzyıl Türk toplumunun sosyokültürel özelliklerini yansıtacak tarzda, Cumhuriyet devrinin sağladığı imkânlardan faydalanarak mevcut durumlarını daha da iyileştirenler ile alt sınıfa mensup olanlardır.

Hikâyelerini toplumun yaşadığı ekonomik sorunlar üzerine kurgulayan Fürüzan, yoksulluk yüzünden insanların içine düştüğü çıkmazı, yaşamda gizli olan ve herkesin kolay kolay fark edemeyeceği ayrıntılarla anlatır. Genel olarak aynı konuları işlemesine rağmen ayrıntılarda gizli olan farklılıkları ve güzellikleri görebilmesi hikâyeci kimliğinin oluşmasında en büyük etkidir.

1960'lı yılların sonuna doğru, Türkiye'de, toprakla geçinemeyen köylünün büyük şehre göçü yoğunlaşır. Köylü, büyük şehre, özellikle İstanbul'a, kurtuluş umuduyla gelir. Göç edenler arasında siyasi nedenlerle Balkanlar'dan gelen aileler de vardır. Bu insanlar, sırtlarına yükledikleri bir kat yataktan başka bir şeye sahip değildiler ve topraktan başka bir iş ile uğraşamazlar. Dolayısıyla sanayi kuruluşlarının yoğun olduğu bir şehirde ancak düşük nitelikli iş bulabilirler; az bir imkânla normal yaşam standartlarının altında yaşarlar. Yeterli alt yapı ve iş imkânlarından yoksun şehirde barınmaları çok güç olur.

Bu çalışmada *Nehir*, *Su Ustası Miraç*, *Kuşatma*, *Benim Sinemalarım*, *Ah Güzel İstanbul*, *Kırlangıç Balıkçıları*, *Seyyid*, *Tokat Bir Bağ İçinde*, *Gül Mevsimidir*, *Haraç*, *Çocuk*, *Edirne'nin Köprüleri*, *Günübirlik Adada*, *Gecenin Öteki Yüzü*, *Birinci Yaz Şarkıları* ve *İkinci Yaz Şarkıları* adlı hikâyeler incelenmiştir. Kendine özgü konusu ve üslup özelliği olan bu hikâyelerde genç kızlar ve onların hayat karşısındaki tutum ve

davranışları dikkat çekicidir. Buradan hareketle *Genç Kızların Beklentileri ve Gerçek Hayat, Namusun Farklı Algılanışının Sebep Olduğu Çatışmalar ve Bilinçli Genç Kız Tipi* alt başlıkları çerçevesinde yazarın kadın ve kadın sorunlarına yaklaşımı belirlenmeye çalışılmıştır.

## Genç Kızların Beklentileri ve Gerçek Hayat

Füruzan'ın hikâyelerinde, iş bulamayan babalar, henüz ergenlik dönemini yaşayan kızlarının hizmetçilik yapmasına, tütün fabrikasında çalışmasına müsaade ederler. Bu arada erken yaşta çalışmaya başlayan kızların eğitimsiz oluşu ciddi bir sorundur. Kızlar ilkokuldan sonra okuyamazlar. Küçük yaşta para kazanmanın öz-gürlüğünü tatmak, onlara, hayata kendilerince karşı koyma gücü verir; ancak bu gücün yanlış kullanımı çoğunun felâketine sebep olur.

Füruzan, çocuk denecek yaştaki kızların harcanmaları ve “*düşmüş*” kadınlar konusu üzerinde ısrarla durmuştur. Böyle bir kızı ilk defa *Nehir*'le tanırız. Kızın kaderi, on üç yaşındayken Yusuf Ağa'nın odasında değişir. Bu hikâyenin devamı sayılabilecek Su *Ustası Miraç*'ta, Füruzan'ın anlattığı “*kız*”lardan yalnız bu kız kurtulur. Kız, ağa ile evlenip hanım olmuştur. *Kuşatma* ve *Benim Sinemalarım*'da yoksul kenar mahalle kızları, çaresizlik ve iradesizliklerinden sömürgecinin tuzağına düşerler.

Füruzan'ın hikâyelerinin hemen hepsinde insanların ahlâkî değerlere bağlılıkları bir davranışlarıyla ya da sözleriyle mutlaka vurgulanır. Hikâyeye kişilerinin çoğu yoksul da olsalar namusu her şeyin üstünde tutarlar. Hikâyelerdeki orta yaşlı kadınların çoğu, geleneksel kültürle yetişmiş, ağırbaşlı, her türlü güçlüğü dayanabilecek denli sabırlı tiplerdir. *Benim Sinemalarım*'da Nesibe'nin annesi, yaşamı bir kere bile sorgulamak gereği duymazken kızının gözlerinin erken açılması karşısında şaşır kalır. Bir nesil arasındaki değişen değer yargıları, aile kurumu açısından hiç de olumlu sonuçlanmaz. Nesibe'nin aza kanaat etmeyişi, sınıf atlama tutkusu annesiyle onu karşı karşıya getiren sorunların başında gelir. Anne, geleneksel kültüre sahip her anne gibi kızını “*helâl süt emmiş*” (Füruzan, 1996:31) birisiyle evlendirmek isterken kızı, asla ulaşamayacağı hayallerin peşinde koşar. Nesibe'nin kaçışının ardından kendince haklı oluşunu, komşu kadın “*Nesibe'ye kızmayın! Ben dört yıl oldu evleneli, gün mü gördüğüm var.*” (Füruzan, 1996:11) diye dile getirir, Nesibe'yle aralarında geçen konuşmayı hatırlar: “*Anneme babama acıyorum. Ben daha fazla para kazanmanın yolunu bulsam da, onları rahata çıkarabilsem diye düşünüyorum hep.*”, “*...Biliyor musun abla, yukarıda şebek gibi kadınlar güzellenelim diye neler yapmıyorlar. Senin şu saçların var ya onlarda olsa çıldırırlar vallahi...*” (Füruzan, 1996:11).

Füruzan'ın hikâyeye kişileri, aşk ve sevgiyi toplumsal gerçekliğe uygun yaşarlar. Hikâyelerde Türk toplumunda kabul gören anlamıyla aşkı, sevgiyi yaşayanlar olduğu gibi ulaşmak istedikleri maddî güce sahip kimselerle birlikte olma isteğini aşk zannedenler de vardır. İkinci grupta yer alanların hayal ettikleri aşkı yaşamalarının önünde sınıf farkı aşılması imkânsız bir engeldir.

Nesibe, kendi sınıfından erkekleri beğenmeyerek okumuş genç erkeklerle gezip tozar ve bunu aşk zanneder. Gerçi onlarla cinsellik yaşamaz ama niyeti sınıf atlamak olduğundan o gençlerle flörtü bir masumiyet taşımaz. Nesibe, seçkin delikanlıların kendisiyle evlenmeyeceğini bilir. Bilinçaltındaki bu gerçeğin farkında oluş, onun kendisini yaşlı erkeklerin kucığına atmasında yoksulluktan daha etkili olmuştur. Düşlerle gerçeklerin çatıştığı noktada insan sağlıklı karar veremez. Nesibe gerçeklerin farkındadır; ancak yaşı gereği düş dünyasına dalmaktan kendisini alamaz: "...*Yok iyi aile kızı isterlermiş. İşe gidip gelirken görüyorum, iyi aile kızlarını. Benden üstünlükleri neymiş yani! Yavuz Sineması'ndaki filmde nasıldı? Yoksulun yoksulu kızı, koskoca, kont dedikleri adam alıverdi. Ben de oğlanlara bayılmıyorum ya!...Gütmezsem haber salıyorlar dükkâna. Arıyorlar beni. Namusmuş, vurmuş babam. Kendi paralı iş bulsun da beni çalıştırmasın*" (Füruzan, 1996:27).

İncelemiş olduğumuz hikâyelerde güç yaşam koşulları, kenar mahalle kızlarının ilkokuldan sonra okumalarına fırsat vermez. Bu durumda onların farklı yollarda yürümeleri söz konusu olabilmektedir. Hikâye kişileri, sosyal gerçekliğe uygun hareket ederek kendi kaderlerini belirleyecek olanı seçerler. Evlenmesi söz konusu olan çoğunluk yoksul aile kızlarıdır. Bu kızların bazıları kendilerine uygun kısmetlerle evlenirken diğerleri de kendi sınıfından erkekleri beğenmez, gözleri yükseklerde; ancak hayal edilen yükseklerle çıkmaya hiçbirinin gücü yetmez.

*Kuşatma*'nın Nazan'ı, iş arkadaşı Raşel ile birlikte dükkânın etrafında dolaşan seçkin ailelerin delikanlılarıyla kurlaşmaya başlar. Madam Sara onları, o delikanlılardan hayır görmeyecekleri konusunda birkaç kez uyarır; fakat kızların yaşları küçük de olsa iyi kısmetlere akılları ermektedir; kendi sınıflarından birini istemezler:

"*Bakar mı o çocuk bize? Bakmaz. Bize anca şoförler, erler bakıyor. Annem de dedi, evlendin mi memurdan filan olsun diye*" (Füruzan, 2001:71).

Geleneksel anlayışta okumamış bir kızın henüz çevresini tanımadan deyim yerindeyse gözü açılmadan evlendirilmesi uygun görülür. *Benim Sinemalarım*'daki komşu kadının dediği gibi: "*Kız kısmını hemen üstünü görünce evlendirilmeli. Yoksa türlü haller geliyor başlarına*" (Füruzan, 1996:11). Aydın konumdaki bazı insanların yanlış bulduğu bu anlayışın, sosyal gerçeklik yönüyle düşünüldüğünde, olumlu yönlerini de görmek mümkündür; çünkü insanların içinde buldukları yaşam koşulları iyileştirilmeden zihinlerinin değişmesi bazen toplumda çözümlere sebep olmaktadır. Tabii ki bu zihinsel değişim, iyi bir eğitimle sağlanacaksa tartışılacak bir şey de yok demektir. Öte yandan hikâyelerdeki ilkokuldan sonra okuma şansı olmayan kızların durumunu düşünecek olursak -ki Türkiye'de okuma şansına sahip olamayan ve asla da olamayacak yüzlerce kız mevcuttur- zihinsel değişimin olumsuz bir şekilde yaşanmasındansa kızların, deyim yerindeyse gözleri açılmadan kendi sınıflarından bir kısmetle evlendirilmeleri toplumsal gerçekliğe daha uygun görünmektedir.

Nesibe'nin genç erkeklerle gezmesine annesi razı olmaz; çünkü bu "*okumuş erkekler*", "*iyi aile kızı, okumuş kız*" (Füruzan, 1996:14) isterler. Bu durumda Nesibe

onlarla “*adını dillendirirse*” kendi sınıfından biriyle evlenme şansını da kaçıracaktır. Oysa bu, Nesibe'nin umurunda bile değildir. Kendi sınıfından kısmetleri beğenmez:

“...*Yorgancının oğlu Kadir için ne kadar direttim. Nuh dedi, peygamber demedi:*  
– *Eh onlar da gül gibi bir kız alıverdiler*” (Fürüzan, 1996:10).

*Kuşatma*'da kişiler, sosyal gerçekliğe uygun bir şekilde yaşam savaşı verirken doğru ve yanlış olanı seçmenin çatışmasına düşerler. Çatışmaya sebep olan şey, yaşamın kişilere sunduğu gerçeklerle, kişilerin yaşamayı arzu ettikleri arasındaki derin uçurumdur. Hikâye kişileri bu farkın bilincinde olmalarına rağmen hep bir adım “*yukarı*” çıkmak ister; fakat bu o kadar kolay değildir. Her şeyin bir bedeli vardır ve kişiler her ne şekilde olursa olsun bu bedeli ödemeye hazırdır.

*Kuşatma*'da henüz on dört yaşındaki Nazan'ın düşüşü anlatılır; onun kendisine örnek aldığı tip ise, gençliğinin baharında çöküşü yaşamakta olan bir komşu kızıdır. Nazan, on iki yaşında çalışmaya başlar. On dördüne geldiğinde bazı konulara akıl erdirebilmektedir. Önünde seçebileceği iki yol vardır: Ya sınıf arkadaşı Neriman gibi “*helâl süt emmiş*” kendi çevresinden biriyle baş göz olacak ya da Nigâr Abla'sının yürüdüğü yolda yürüyecektir. Nazan ikincisini seçer; çünkü Nigâr Abla “*yukarda*” çalışmaya başlayalı epeyce kazanmaktadır:

“*Nigar Ablalar kat almış, ben de sana kat alacağım... Beyoğlu'na çıkacağım, para kazanacağım. Nigâr Abla ne yaptıysa yaparım. Burada durmakla olmuyor. Saniye de çıkacak...*” (Fürüzan, 2001:68).

Bir zamanların güzelliğiyle dillere destan Nigâr Abla'sı iyi kazanmaktadır ama bu kazancın bedelini ağır öder. Henüz yirmi ikisindeyken davranışlarına bir ürkeklik çöker; güzelliği solmaya başlar.

Güç yaşam koşullarının aynı zamanda kenar mahalle kızlarını bir batağa doğru ittiği de söylenebilir ancak kişinin iradesiyle vereceği karar da çok önemlidir. Kızların yaşlarının küçük olması onları tamamen masum kılmıyor çünkü bilinçli bir seçim sonucunda hayata kafa tutarcasına bir cesaretle kendilerini uçurumdan atarlar. Nazan, sınıf arkadaşı Neriman'ın düğününe gitmek için işten erken çıktığı o akşam sinema locasında emek harcamadan para kazanmaya karar verir ve Haluk Bey'in kendisini sinema locasına sürüklemesine karşı çıkmaz:

“*Nazan'a küstüğü her şeyi kırıp dökmek için bu adamı seçmiş gibi geldi. Caddenin bir yanına doğru kendisini sürüklemesine ses etmedi*” (Fürüzan, 2001:78) .

Oysa Nazan, daha birkaç dakika önce sattığı dantellerin parasını almak için dükkâna gelen Haluk Bey'in sigara içme teklifini büyük bir utanç ve çocuk saflığıyla reddetmiştir:

“ – *Biz küçüğüz, Haluk Bey, Olmaz ki ayıptır.*  
– *Kocaman kızlarsınız, sizin kadarlar artist oluyor*” (Fürüzan, 2001:75).

*Benim Sinemalarım*'da Nesibe, Nazan'ın iki yaş büyüğüdür. Nesibe hamal olan babası evi geçindiremeyince Beyoğlu'nda bir tütün dükkânında çalışmaya başlar. Burada kendisiyle aynı kaderi paylaşan pek çok genç kız vardır. Nigâr Abla'nın Nazan'a kötü örnek olması gibi bu kızlar da Nesibe'nin hayatını kaydıracak yanlış kararlar almasına sebep olur.

Nesibe de Nazan gibi seçkin erkekleri beğenmektedir; fakat ne yazık ki ancak "iyi aile kızları" "seçkin erkeklerle" evlenip hanımefendi olabilmektedir.

Nesibe, yaşlı erkeklerin gönlünü eğlendirerek iyi kazanmaktadır. Güzel elbisele-re, dikiş makinesine onlar sayesinde sahip olurlar. Aslında annesinin de bunu bildiği şu sözlerle dile getirilir: "...Bizim mahalledeki kızlardan biliyorsun. Eskiden beri yoksul olduğumuzdan biliyorsun. Yaşlı adamlarla gezdiğimi de bal gibi biliyorsun. Genç adamlar hoşunuza gitmiyor yalnız" (Füruzan, 1996:15).

Nesibe gün geçtikçe hırçınlaşır, sevgi ihtiyacı içindedir. Düşlerinde yaşlı adamların varlığına hiç yer vermez. "Vardır, ama yok da olabilirlerdi" (Füruzan, 1996:26). Onlarla birlikteyken aralarında bir konuşma bir gülüşme geçmez. Böylesi yakınlıklardan sakınır. Nesibe'ye öyle gelir ki, adamlardan beraberlikleri anında ne kadar uzak durursa ruhu o kadar az kirlenir. Böyle davranmakla hayallerindeki delikanlılara ulaşma umudunu taşımak istemesinin etkisi de vardır diyebiliriz.

Kaçtığı günün ilk gecesi Nesibe tedirginlik içindedir. Caddenin kalabalığı içinde bir adama arsızca güler. Adam bu yeni yetme kızın "utançsızlığından" (Füruzan, 1996:39) ürkerek arkasını döner. Bundan sonra Nesibe korkusunu arsızlıkla yenebileceğini anlar.

Vaktiyle kendi sınıfından kısmetleri beğenmeyen kızlar, *Ah Güzel İstanbul* hikâyesinde görüleceği üzere genel evde çalışmaya başlayınca namusluca bir yuva kurmanın önemini geç de olsa anlarlar. Tüm kaybettiklerine rağmen ufacak bir umut yeter kalplerini uçurmaya. Samahat Abla kızların gönlü hoş olsun diye evlendirip telli duvaklı gelin ettiği bir kızın kocasıyla çekilmiş fotoğrafını sürekli göstererek kızları umutlandırır:

"Bulunur alan be! Niçin olmasın? Biraz para yapmanın yolunu bulsak... Boğazımızdan kiramızdan artırıp. Alır da herifçioğulları paramızı yedikten sonra atıverirler. Yahu o bile az şey mi? Al elin yillanmış orospusunu, götür hanım kadın diye oturt. Ev aç. Vesikalı kadını önce semtin bakkalı çıkarır, bilir. Gelmiş gitmiş vardır kerhâne'ye" (Füruzan, 2001:98).

Gerçi Sarı Kâmil Cevahir'i nikâhlamaya niyet etmiştir "Bu dönüşte ona nikâh kıyacağım be Erdoğan, sevabumdur. Öyle iyi ev kadını çıktı ki... Anasını satayım! Kimin haddine düşmüş ayıplamak!" (Füruzan, 2001:92) ancak sonuç Cevahir'in felâketi olur.

İstanbul, güzelliğiyle ilk görenleri kendine hayran bırakan bir şehirdir; ancak bu büyüünün tesiri uzun sürmez. İstanbul büyülediği, son bir hayat umuduyla kendisini kollarına atan çaresizleri kırar, ezer, ağlatır, yok eder. *Ah Güzel İstanbul* hikâyesinin



başkışisi Cevahir de ilk gördüğünde hayranlığını *Ah güzel İstanbul* sözleriyle dile getirmekten kendini alamamış ve bu şehrin kucağında kaybolanlar arasına katılmıştır.

Nesibe ve Nazan büyük şehirde yaşamaktayken yoksulluğu reddedip zengin yaşama arzusuyla hayat kadını olmayı tercih etmişlerdir. Onlarca “*namus*” kavramının yoksul olduktan sonra hiçbir değeri yoktur. Oysa üvey ana zulmüne dayanamayıp kendisini cahilce bir tutumla kamyon şoförünün kucağına atana değin Cevahir, hiç büyük şehir yüzü görmemiş bir köylü kızıdır. Çok geçmeden de yolu Zürefa Sokağı'ndaki evlere düşmüştür. Bu üç hikâyeyi art arda okuyana öyle gelir ki Nesibe ve Nazan da bu evdeki “*ayıbı yitirmiş*” kızlar arasındadır; onların da “*plaj*” ve “*sinema locası*”ndan sonra yolları bu evlere düşmüştür. Her ne sebeple olursa olsun düşükleri bu evlerde kadınlar unuttur geride kalan ne varsa... Onlara öyle gelir ki bu ayıbı seçmeleri kendi yüzlerindedir.

Genel evler ve orada çalışan kadınların sorunları, *Ah Güzel İstanbul* adlı hikâyede tüm gerçekliğiyle çok açık ve seçik anlatılmaktadır. Genel evler, burada çalışan kadınların ekmek kapısıdır. Pek çok kadın, kimsesizlik ve çaresizlikten âdeta genel eve sığınmış gibidirler; mahallesinde hastabakıcılık yaptığını söyleyerek burada çalışıp çocuk okutanlar bile vardır.

*Ah Güzel İstanbul*'da gurbetçilerin, kadın hasreti çekenlerin genel evlere olan ilgisi, “*Taşradan İstanbul'a gelmiş, az parayla iş tutabilmiş ırgatlar, izinli askerler ya da onlardan farklı görünüşleri olmayanlar o garip ağır kokulu delikten içeriye görmeye çabalarlardı.*” (Füruzan, 2001:101) sözleriyle anlatılır. Bu hikâyede yolu genel eve düşenlerden şoför Sarı Kâmil'in karşısına Cevahir çıkar. Birbirlerinden çok etkilenirler; hatta birbirlerini severler... Öyle ki Sarı Kâmil, nikâhlamak niyetiyle *Cevahir*'i genel evden çıkarmayı bile göze alır: “*Kâmil onu oradan çıkarmak için gereken her şeyi yerine getirmişti. 'Nikâhlım yapacağım. Sevabı cennet doldurur.'* Sözünün burasında gülüvermişti *Cevahir*'e bakıp ve utanma sıcacık, ifil ifil açmıştı yeniden *Cevahir*'in. Elini boynuna götürmüştü dosdoğru. Yan evlerden birinde semaverler bağra bağra şarkı söylüyorlardı.” (Füruzan, 2001:109) Üç sene birlikte yaşarlar. Sarı Kâmil'e *Cevahir*'i genel evden çıkarmak zor gelmez; ancak sevgisi onunla bir yuva kurmayı düşünecek kadar uzun sürmez. Füruzan, bu andan sonra hikâyeyi çok etkileyici kurgulamış; Sarı Kâmil'in gittiği bir seferden gecikmesini sağlayarak *Cevahir*'e artık yolun görüldüğünü hissettirmiştir:

“*İnanma gördüklerine Cevahir, diye düşündü.*

*N'olabilirmiş iki çaput serip bir sedir kurmuşsan! Bil artık cahil, Kâmil öylesine zorlanıp söküp aldığı Zürefa Sokağının orospusunu niye nikâhsız tutup duruyor. Üçüncü yılı sürüyoruz birlikte. Genel evlerin sokağından kadın çıkarmanın ne çeşit bir iş olduğunu cihan, âlem bilir. Yüklendiydi her bir engeli... Neye yarar dönse de dönmese de. İşin ucu aynı kapıya çıkıyor hep. Sarı Kâmil'in kapatmasıyım... Ömrünü benle geçirir derdim. Vay benim Cevahir'i helâlinden karı yapmaya yakıştıramayan Kâmil'im. Senin de tek dikili taşın yok benim misali, ama erkeksin, öfkelendiğinde baş kaldırırın ”* (Füruzan, 2001:110).

Utanc sınırnın aşıldığı son nokta için “*ar damarı çatlama*” deyimi kullanılır. Zürefa sokağında çalışan kadınlar ise bu deyim yerine “*ayıba alışmak*” sözünü kullanır ve bunun için bir haftalık zamana ihtiyaç duyulduğıyla birbirlerini teselli ederler:

“*İlk odaya kapanışta, işi çabuklaştırmak için öğretilen yöntemleri uygulayamamış, istemediğine zorla verilmiş genç bir gelin sabrıyla ilk müşterisinin önünde kolları kavuşuk durmuştu öyle.*

‘*Cahillik ya, cahillik... Alışsın şekerim erkeğe. Fark etmezsin sonunda. Bir hafta yeter. Bir hafta dişini sık, sonra güler geçersin. Napalım böyle de yaşanır göreceksin.*’

*Alışmıştı Cevahir, ötekiler gibi deli gülmeleri, küfürleri, hızlı iş görmeyi öğrenmişti*” (Füruzan, 2001:108).

*Ah Güzel İstanbul*’da anlatılanlara okurun tahammül sınırı otuz bir sayfalık hikâyenin bitimiyle sınırlıyken burada çalışanların müebbede mahkûm oluşları insanî açıdan düşünülmelidir. Füruzan, etkili anlatımı ve kurgusuyla bu hikâyesinde de okurun ruh dünyasını sarsmayı başarmış aynı zamanda iyi bir hikâyeci olduğunu ispat etmiştir. Yazar, genel evde çalışan kadınların yaşadıkları sıkıntıları, bu mekânda ve onların ömrünün tükenişini akıp giden zaman boyutuyla bütünleştirmiş; genel evde insan onurunun ayaklar altına alınışını sergilemek istemiştir. Hikâyenin sonunda ise Cevahir’e intiharı uygun görmekle “*umudun tükendiği yerde ölümün kurtuluş olacağı*” göstermiştir; çünkü genel ev kadınları “*ayıbı yaşamaya*” alıştıktan sonra belki dayanabilirler o hayatı sürdürmeye ama bir kere oradan çıktıktan sonra geri dönmeye dayanmak imkânsızdır. Cevahir iyi bildiği bu gerçek karşısında denize atlayarak yaşamına son vermekten başka bir çare bulamaz:

“*Benim huncum kendime geçer anca... İkimiz üstündeki de kara bulut ya , bana düşeni iyice umarsız. Bahtım açık olsaydı ilk bindiğim kamyonun şoförü sen olurdu, Kâmil. Baht kim biz kimiz, değil mi! Geçmiş lafla düzeltilmez kızım, hadi sen davran bakalım*” (Füruzan, 2001:110).

*Ah Güzel İstanbul* adlı hikâyeyi değerli kılan bir diğer unsur da her derdin insan için olduğu gerçeğini, insanın başına her türlü felâketin gelebileceğini ve her şeye rağmen hayatın devam etmekte olduğunun ya da etmesi gerekliliğinin gözler önüne serilmesidir... Birçok kadın, Zürefa sokağındaki evlere çeşitli sebeplerle düşmüştür. “*Geçmişleri hepsinin umutsuzluk, dengesizlik*” doludur. “*Bir düşünceyi oluşturup, bir görüntüsünü bile kıvançla anamadıkları geçmişlerini düşünmemeyi, utanç duygularını yitirdikçe kolaylıkla*” (Füruzan, 2001:100) becerirler. Burada kadınlar, her şeye rağmen yaşamaya devam ederler. Yaşama gücünü ya yaşamak zorunda oldukları çirkinliğe alışarak ya da “*yüzsüzlük*”, “*arsızlık*” maskesini takarak bulmaya çalışırlar. Aslında “*utançsızlıkları büyük bir ilgisizliktir.*” (Füruzan, 2001:104)

Kastamonulu Melâhat, Leman, Sıdika , Güllü Saime, Nazlıca, Tombul Rukiye filân sadece bir donla dururlar akşama dek. Bu işin çıplak dolaşma tarafı olmasa sanırlar ki “*orospuluk*” onlara daha kolay gelecek. Giyinme saatleri işlerinin bittiği akşam saatleridir, giyinmeyi severler.

Tahammül sınırının aşıldığı noktada Nazlıca “göğüs uçlarıyla” kanatana dek oynar. Kadınlar açık saçık konuşup şarkılar söylerler. Cevahir'in görülmez bir utanmazlığı yaşadığı, aşırılıklarda bulunduğu bir gün Samahat Abla bile dayanamayıp patronluğunu takınarak ona engel olmak gereğini duymuştur:

*“A kızım Cevahir, bizim yaptığımız iş malum malum olmaya ya, seninki pek yakıksız kaçmaya başladı. Bazı adamların önce bayılarak baktığını, sonra senden korkup çekildiğini anlamıyor musun? Nazlıca'nun meme numarasını kınarken... Vallahi diyecek söz bulamıyorum sana!”* (Fürüzan, 2001:105).

Genel evde çalışanlara göre, ölen bu dünyadan kurtulmuş demektir; çünkü gençlikte bazı zorluklara dayanmak daha kolaydır. Oysa yaşlanan- “*ıskortaya çıkmış (öyle denilirdi)*”- (Fürüzan, 2001:101) kadınların çalıştığı yere polis, bekçi koymak bile gereksizdir. Onların yaşamakta oldukları karanlık çukur her geçen gün biraz daha derinleşir.

*Kırlangıç Balıkçıları*'nda ise Zarife dokuz yaşındaki oğluyla kocası tarafından terk edilince fuhşa mecbur olur.

*“Üste bir de çocukla saldı peşinden beni, o bunu yapınca ben namussuz oluyorum, orospu oluyorum . Kendi karnını duyuramayan adamın sevda neyineymiş.”* (Fürüzan, 2001:126).

Seyyid hikâyesinde ise fuhuş konusuna mizahî bir bakış söz konusudur. Henüz çevreyi tanımayan Seyyid odalara çay götürdüğünde kapıları hızla açıp içeri dalar. Bu durumda bazı odalardaki “*zamanından önce büyümüş, yorgun yardımcı kızlar*” çarçabuk fırlayıp eteklerini toplar; yaşlı patronlar, “*Destur! Destur! Ahıra mı giriyorsun!*” (Fürüzan, 1996:67) diye çıkarır. Çok sürmez bu durum, Seyyid içeri dalmadan kapı vurmaya öğrenir.

Fürüzan'ın hikâyelerinde para için fuhuş yapmasa da yasak ilişki yaşayan pek çok kadın vardır. *Tokat Bir Bağ İçinde* hikâyesinde İstanbullu, “*çağdaş*” bir tip olarak tanıtılan kadın bunlardan biridir. Onun yaşamındaki “*temel ses*” (Fürüzan, 2001:19) annesini aşırp ilginç bir kadın olmaktır. Kendisi erkek düşkünlüğünü Freud'le açıklar. Evlidir; ancak evli olması eşini aldatmasına engel değildir. Bir gün kalabalıkta insanlara “*orospu*” olmadığını, para için değil zevk için yattığını söyleyerek kafa tutar ve beklemediği cevabı kendisinin zıddı olan Hatice'den alır:

*“Daha kötü böylesi, onların durumunda bile değilsin. Üstelik evliliğinin üstüne titriyorsun, öteki burjuva kadınlarından ayrılacağın yok ki!”* (Fürüzan, 2001:16).

*Gül Mevsimidir* adlı hikâyede ise ilk aşkının hayalini hiç unutmayan Mesaadet Hanım, çok güzel, alımlı ve bakımlı bir kadındır. Seviştiği “*yerlerde günlerce hava*”sı (Fürüzan, 2001: 23) kalır. Yaşamına kattığı eğlenceleri, “*Zengin bekâr katlarının ha-valandırılmamış, günah istek dolu gizliliğini görmek için giderdim. Hep vaktim vardı*” (Fürüzan, 2001:24) diyerek anlatır.

*Haraç* hikâyesinde ise konağın sahibi Rusihi Bey'in hizmetçilerin odasına gitmesi sonucu yaşanan cinselliğe değinilir. Güzel hizmetçi Şemsitap, hanımefendinin evde olmadığı geceler beyin gönlünü hoş tutarken aynı duruma Servet Hanım, çaresizlikten boyun eğer. Servet Hanım, yıllar sonra bile kendisini sorguya çektiğinde günahsız olduğuna kanaat getirerek kocasıyla bile beraberliğini yaşanmamış sayarak, "*Rabbim bilir bu böyle. Yatağa girdim onlarla*" (Füruzan, 2004:165) der. Kendisine günahsız olduğunu ispat edecek bir kanıt da o günah başladığından bu yana Rusihi Bey'le "*dukaktan öpüşmemiş*" (Füruzan, 2004:147) olmalarıdır.

Yoksulluk konusunu işleyen *Çocuk* hikâyesinin ise teması fuhuştur. Adını bilmediğimiz kadın bir zamanlar bütün işindeyken daha sonra eve erkek almaya başlar. Büyük bir evin güneş görmeyen "*in*" gibi bir odasını kiralamıştır. Burada yaşını ve adını bilmediğimiz, akli henüz, her şeye yeni ermeye başlayan oğluyla yaşamaktadır. Kadın çoğu zaman dışarıdadır; eve yorgun gelir. Çocuk ise yapayalnız annesini bekler. Olaylar ve durumlar çocuğun ruh haliyle yansıtılır. Öyle ki annesi, çocuğu uyudu sanıp, gece eve aldığı adam ile birlikte yattığında, çocuk uyur gibi davranır. Ne kadar karanlık olsa da, ne denli sessiz olsalar da biraz ötesindeki o iki kişiyi görür. Odada üçüncü biri varken uyanık olduğu anlaşılmasın diye, soluğunu daha aralıklı almayı da öğrenmiştir.

## Namusun Farklı Algılanışının Sebep Olduğu Çatışmalar

Füruzan'ın hikâye kişileri genelde namusludur; yalnız namusu reddeden tipler de vardır. *Benim Sinemalarım*'ın Nesibe'siyle ailesi arasında kuşak çatışmasına, namusa verilen değer farkı neden olur. Nesibe çocuk denilebilecek yaşta çalışmaya başlayınca gözü tez açılır. Paranın satın alma gücünü ve "*yukarıdakilerle aşağıdakilerin*" yaşam standardı arasındaki zıtlığı kavrar. Nesibe'nin ailesi yoksul ancak namusludur. Varoşlarda tek göz odada yaşamaktadırlar. Nesibe'nin odası "*basmayla ayrılan küçük bir bölüm*"dür. Nesibe geceleri burada yatarken babasının eve geldiğini ayak kokusundan anlar.

Nesibe'nin genç erkeklerle gezdiğini babası duyunca Nesibe'ye bir güzel dayak atar. "*Namussuz kızı el alacağına yer alsın*" (Füruzan, 1996:11) der. Nesibe düşünür:

*"Niye uğraşıyorlardı kendisiyle? Niçin işten eve, evden işe gitsin istiyorlardı? Onlar gibi olsundu! Acılı, hasta, yorgun. O namus dedikleri şeyle neyi düzeltmişlerdi ki!"* (Füruzan, 1996:27).

*Kuşatma*'nın Nazan'ı, Nigâr Abla'sının evlenememesine adını dillendirmiş olmasının engel olduğunu bildiği halde, namusun değerini anlayıp kavrayamaz:

*"Nigâr kız değildi ya, buydu ışığını alıp götürün. Güzelliğine yansıyan bir uzaklık, bir şaşkınlıktan ötürü kimseler ona soru soramaz, ayıplayamaz olmuştu. Mahalledeki anneler, oğullarına ondan 'Zavallı Nigâr, yazgısı kötüymiş', diye söz ediyorlardı. Bununla bazı şeyleri engelliyorlardı"* (Füruzan, 2001:55).

Bazı çalışan kızlar hakkında söylenen kötü şeylere rağmen, Nigâr'ı "başı yerde bir kız" sanıp isteyenler olmuştur. Görücüler geleceği gün Nigâr Abla neşelenmiştir; toprak avluya su serpip süpürdüğünde her yer mis gibi kokmuştur; sanki kirlenen her şeyi temizlercesine... O gün Nigâr Abla eşiklerin tahtasına kadar boyamıştır; fakat ne yazık ki oğlan tarafını caydıracak sözler, mahallede kısa sürede yankılanır:

"Nigâr evlenemezdi.

Bunu kesin biliyorlardı.

Çünkü Nigâr kadın olmuştur.

*Evlenmeden kadın olmaksızın çaresiz bir durumdu*" (Fürûzan, 2001:54).

Ah *Güzel İstanbul*'da genel evde çalışan kadınlar namusun değerini onu kaybedince anlayabilmişlerdir:

"*Namusun diyeti çok büyük onu neyle ödeyebiliriz ki!*" (Fürûzan, 2001: 99).

*Edirne'nin Köprüleri*'nde ise "tango" olduğu söylenen bir komşu kızı Nesibe'yi hatırlatır. Kızcağızın ardından ileri geri konuşulmasına dayanamayan Naciye yenge, "Kızının da almaya bir günahını. 'Gençtir, cahildir' demek kolay, her bir kişiye tango. Biz de olmayalım cahil" (Fürûzan, 2004:77) diyerek küçük kızlarını terbiye etmeye çalışır.

### ***Bilinçli Genç Kız Tipi***

Fürûzan'ın birkaç hikâyesinde zeki genç kız tipleriyle karşılaşırız. *Günöbirlik Adada*'nın Cennet'i on beş yaşında bir besleme olmasına rağmen fazlasıyla bilinçlidir; yeni fikirler edinerek aydınlık bir gelecek düşler. *Tokat Bir Bağ İçinde* adlı hikâyede, çalışmakta olduğu işini bırakarak öğretmenlik yapmaya karar veren Hatice, idealist tutumuyla yazarın fikirlerinin temsilcisidir. Birkaç hikâyede ise kendi halinde, hayatın her sürprizine hazır, kanaatkâr genç kız tipi çizilir: Bu kızlardan *Gecenin Öteki Yüzü*'ndeki üniversiteli gencin ablası, lise mezunu, okumayı seven, yüreği insan ve yaşama sevgisiyle dolu bir kızdır. *Birinci Yaz Şarkıları* ve *İkinci Yaz Şarkıları*'nda yaşama sevinciyle dolu, her şeye rağmen geleceğe olan umudunu kaybetmeyen Nagehan ismindeki genç teyze de okurla yakınlık kuran tipler arasındadır.

Fürûzan, toplumda kadına düşen rolün önemini, tüm sosyal gerçeğiyle hikâyelerinde sergilemiştir. Okumamış kızlar ya kendi sınıflarından biriyle evlenmeye razı olurlar ya da fuhşa sürüklenirler. Yazar, bu kızların hayat karşısındaki duruşlarına müdahale etmez; ancak Cennet'te yazar bilinci sezilir. Yazar, okuyamamış bir kızın kendi sınıfından biriyle erken yaşta evlendirilmesine karşı oluşunu, Cennet'in babasının "Hayırlı bir kısmet çıktığında seni de veririz" kızım demesi üzerine Cennet'e verdirdiği cevapla ortaya koyar. Cennet babasına "Ben evlenmeyeceğim... Redife'ye çok üzuldüm" (Fürûzan, 1996:144) der.

Cennet de henüz ergenlik döneminde olmasına rağmen diğer kızlardan farklı olarak, işçiliğin hizmetçilikten daha onurlu bir iş olduğunu düşünmeye başlar. Oysa yanlış bir seçim yaparak kendi felâketlerini yaşayan kızların işçi olduğunu hatırlayacak olursak yine emeğin sömürüldüğü gerçeğiyle karşı karşıya geliriz.

Nesibe ve Nazan'dan farklı olarak Cennet'in aklı başında konuşmaları takdire değerdir. Plaja götürüldüğü gün Durul'la aralarında çocukça bir etkilenme olur. Durul ilerde bir gün, bir yelkenliyle açık denizlere gitmenin hayalini kurar ve Cennet'in de gelmesini ister. Cennet ise “Ben...Ben niçin geleyim... Senin neyin” (Füruzan, 1996:132) diyerek hemen susar, akıllı kızdır; aşamayacağı sınırları bilir.

## Sonuç

Füruzan, hem ele aldığı konular hem de bunları anlatabilme yeteneğiyle kendi kimliğinden söz ettirmeyi başarabilmiş bir yazardır. Onu önemli kılan, anlattığı çevre ve o çevrenin insanlarından aldığı ilhamla çizdiği tiplerin gözlerde canlanması ve hikâye okunup bittikten sonra, okurda yakınlık kurduğu tiplerden bir şeyler kalmasıdır. O kalan şey ise; “insana olan inancın yok olmaması gerektiği” şeklinde özetlenebilir ki birçok değer yargısının yozlaştığı günümüzde, anlatmaya bağlı edebî eserlerle insana ulaşabilme başarısı küçümsenecek bir şey olmasa gerektir. Sadece bunlar bile Füruzan'ı Türk edebiyatının ihmal edilmemesi gereken bir hikâye yazarı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yoğun göç olgusuna bağlı şehir yaşamında, yaşam koşulları oldukça güçleşmiştir. İnsanlar, hayata tutunma mücadelesi verirken yeni nesillere manevî değerlerin aktarılmasını ihmal edebilmektedirler. İncelemiş olduğumuz hikâyelerde en dikkati çeken şey, okuyamamış kenar mahalle kızlarının anne-babalarıyla aralarındaki kuşak çatışmasıdır. Bir nesil öncesi, aza kanaat ederek sabırla hayata tutunan kimselerken henüz ergenlik dönemini yaşamakta olan kızları, hayattan bezecek derecede yorgun düşmüştür. Kızların seçebileceği iki yol vardır: Ya kendi çevrelerinden biriyle baş göz edilmek ya da yukarılara çıkmak. Çoğu genç kız ikincisini seçer; çünkü başka türlü hayalini kurdukları refah dolu hayata kavuşamayacaklarını bilirler. Bu arada kız çocuklarına iyi bir eğitim-öğretimin verilmesi gereği de vurgulanmaktadır. Yazar her ne kadar kendi kimliğini gizlese de, ayakları yere basan kadın bilincini uyandırmak ister. Ancak bu düşüncesi, feministçe bir tutumdan ziyade, insan haklarını esas alan bir bilinçlenmeyi içermektedir.

## Kaynakça

- Andaç, F., (23 Eylül 1999).“Bugünde Yaşayan Geçmiş”, *Cumhuriyet Kitap*.
- Doğan, M., (Ekim 1972). “Füruzan’da Tip Gelişimi”,*Yeni Dergi*. ( Mayıs 1972 ) . “Füruzan Olayı”,  
*Yeni Dergi*.
- Erdönmez, M., (1-15 Aralık 1961). “ Neden Köyden şehre”, *Yeditepe*.
- Fethi Naci, (Mayıs 1973) , “Füruzan’ın Dünyası”, *Yeni Dergi*.
- Füruzan, (2004). *Parasız Yatılı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.  
(2001). *Kuşatma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.  
(1996). *Benim Sinemalarım*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.  
(2001). *Gül Mevsimidir*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.  
(2001). *Gecenin Öteki Yüzü*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.  
(2003). *Sevda Dolu Bir Yaz*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Türk Dili*,(Temmuz 1975, XXXII/286). “Soruşturma: Öykü Nedir? Öykü Anlayışınızı Anlatır mısınız?”, [Dursun Akçam, Talip Apaydın, Burhan Arpad, M. Başaran, Fakir Baykurt, Kemal Bilbaşar, Demirtaş Ceyhun, Meral Çelen, Gülten Dayıoğlu, Nahit Eruz, Füruzan, Muzaffe Hacıhasanoğlu, Afet Ilgaz, Seli İleri, Ümit Kaftancıoğlu, Ceyhun Atuf Kansu, Bilge Karasu, Feyyaz Karacan, Samim Karagöz, Muhtar Körükçü, Şükran Kurdakul, Demir Özlü, Adnan Özyalçiner, Zeyyat Selimoğlu, Mehmet Seyda, Şahap Sıtkı, Naim Tiralı, Necati Tosuner, Saadat Timur Uluçgür, Tomris Uyar, Nevzat Üstün, Bekir Yıldız].





# HAKAN GÜNDAY'IN “DAHA” ADLI ROMANI ÜZERİNE “ZİHNİYET” BAĞLAMINDA BİR OKUMA

*Doç. Dr. Recai ÖZCAN<sup>1</sup>*

## Öz

Hakan Günday'ın son romanı Daha'nın konusunu günümüzün en önemli problemlerinden biri olan “göç” ve “insan kaçakçılığı” oluşturur. Geçmişte yapılan hataların cezasını çekmek zorunda kalan çocukların dramı, roman kahramanı Gaza ve çevresiyle sembolleştirilir. Ayrıca “insanlığın büyük günahı”yla yüzleşme sürecini anlatan roman, Gaza'nın öze dönüşünün hikâyesi olarak da değerlendirilebilir. Okur, Daha'nın ilk cümlesiyle birlikte kahraman anlatıcının “ne anlattığı/içeriği” ile daha çok meşgul olmaya başlar. Bu noktada okuyucuyu metne bağlaması yönünden “zihniyet” kavramı önemli bir unsur olarak ortaya çıkar. Bu yazıda romanında, bireyden topluma doğru genişleyen, anlatıcı kahraman vasıtasıyla okurun dikkatine sunulan, yazarın ve dönemin zihniyetini anlamaya yardımcı olan unsurlar üzerinde durulacaktır.

*Anahtar Kelimeler:* Hakan Günday, Daha, Türk Romanı, Roman ve Zihniyet

## *A Mentality-Related Reading about Hakan Günday's “Daha” Novel*

### *Abstract*

The subject of Hakan Günday's last novel “Daha” consists of one of the most important problems nowadays “immigration” and “human trafficking”. Tragedy of children who suffer from the mistakes made in the past are symbolized with main character of the novel “Gaza” and his surroundings. Also, this novel, which tells the face-off period of humanity with its big sin, can be evaluated as the story of Gaza's transformation to self. Reader starts to deal with mostly “what is narrated/content” just with the first sentence of Daha. At this point, mentality concept becomes prominent due to connecting the reader to the text. In this essay, some elements that expand from individual to society, that are brought to the attention of reader by main character and that helps to understand mentality of the writer and era will be analyzed.

*Keywords:* Hakan Günday, Daha, Turkish Novel, Novel and Mentality

1 Düzce Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı. recaiozcan@duzce.edu.tr

## Giriş

**M**ikhail Bakhtin'in ifadesiyle roman, canlılığı ve değişkenliği nedeniyle tahlili zor bir edebî ifade vasıtasıdır. Bu özelliği bir roman teorisi oluşturulmasının güçlüklerini ortaya koyar. (Bakhtin 2001:165) Gerçek olmayan bir dünyada “gerçek değerlere ulaşma” arayışı olan roman, aynı zamanda bireysel ve toplumsal tarih belgesi özellikleri taşır. (Goldmann 2005:22) Goldmann, romanı üretim ilişkileri bağlamında değerlendirir. Goldman'a göre romanın yapısı ile toplumun yapısı arasında bir ilişki vardır. Bu edebî tür piyasa ekonomisinin ürettiği “bireyci toplum” anlayışını yansıtır. (Goldmann 2005:25) Roman türünün temelinde “tahkiye” vardır. Vaka, romanda en önemli unsurdur, romandan vakayı kaldırdığımız zaman elimizde “*bir yağın söz*” kalır. (Aktaş 1991:11) Anlatmaya bağlı edebî metin özelliği nedeniyle romanın masallarla, destanlarla ve halk hikâyeleriyle ortaklığı olduğu açıktır. Hikâye edilen vakanın içinde, vakanın oluşumuna katkısı bulunan kahramanların “roman karakteri” olabilmesi için “destanilikten” sıyrılması gerekir. Bu durum olağanüstü niteliklere sahip kahramanın, sıradan bireye dönüşümü anlamına gelir. Modern bireyin ihtiyaçlarını, hazlarını, düşüncelerini ve davranışlarını yansıtan bir edebî tür olarak roman, devamlı değişimin peşindedir. Roman yazarı romanın okur-la ilişkisini kesmemek, gazetelerde tefrika edilen roman bölümlerinin okunmasını sağlamak için vaka, olay örgüsü gibi romana özgü unsurları çok iyi seçip kullanmaya gayret gösterir. Vaka kurgusu, karakter yaratma, karakteri roman atmosferinin ortamında yaşatabilme ve romanı, kurgulanan bütün bu yapıyla bağlantılı olarak sonlandırabilme, romancının başarısı için gereklidir. Bütün bu “karmaşık” yapısı içinde bir romanı “tahlil etmek”ten çok onu “tahlili bir bakışla anlamaya”, “değerlendirmeye”, “okumaya” (Rifat 2012:11) çalışmaktan söz edilebilir. Burada bize yardımcı olacak en önemli araç eserin kendisidir.

### ***Daha: “Bir Dünya Öfke”***

Günümüz Türk romanının bilinen kalemi Hakan Günday'ın 2000'li yıllardan bu yana yayınladığı romanların bugün itibarıyla sonuncusu olan *Daha*'nın konusunu yirmi birinci yüzyılın başlıca problemlerinden biri olan “göç”<sup>2</sup> ve buna bağlı olarak insan kaçakçılığı oluşturur. Babasının “hataları” nedeniyle hayatı olumsuz anlamda değişen Gaza'nın anlatımıyla gireriz romanın kurmaca dünyasına. Dedelerin işlediği günahların cezasını çekmek zorunda kalan çocukların dramı, Gaza'nın hayatında sembolleştirilir. Metin, Anadolu'nun küçük bir kasabası olan Kandallı'da yaşayan, “insan ticareti” yapan babası yüzünden hayatın “kötü” yüzüyle karşılaştıktan sonra bu kötülüğün kaynağına gitmek için uzun bir yola çıkan Gaza'nın öze dönüşünün hikâyesidir. Gaza örneği üzerinden insanlığın günahlarıyla yüzleşmesi, günahların-

2 Yoksulluk, işsizlik, savaş nedeniyle topraklarını terk etmek zorunda kalan insanların yasadışı yollardan yaptıkları, uzun süreçte kötülüklerle maruz kalarak, hastalık ve birçok başka nedenden dolayı birçoğunun yollarda öldüğü toplumsal hareket.

dan arınmaya çalışması ve bu süreçte çektiği sıkıntılar tasvir edilir. Romanda insani değerlerin, maddiyata tapan zihniyet karşısında iflasının, bireyin ve toplumun her kademesinde had safhaya ulaşan çürümenin, insanın çaresizliğinin örnekleri görülür.

Anlatmaya bağlı bir edebî metnin tahlilinde esere sorulması gereken temel iki soru vardır. Birincisi metnin içeriğiyle bağlantılı olan: “metinde ne anlatılıyor?” sorusu; ikincisi metnin biçimiyle yani olay örgüsünün düzenlenişi, dil ve üslup gibi unsurları anlamaya yönelik olan “hikâye nasıl anlatılıyor?” sorusudur. Hakan Günday'ın “Daha” adlı romanını okumaya başladığımda metni oluşturan hangi parçanın yazarca önemsendiği/öne çıkarıldığı başlıca sorularımdan biriydi. Bir okur olarak romanda ilk olarak Gaza'nın sesini duyduğuma göre acaba onun bana “ne” anlattığıyla mı yoksa bunu “nasıl” dile getirdiğiyle mi ilgilenecektim? Eserin ilk cümlesinden itibaren kahraman anlatıcının “ne anlattığı” ile daha çok meşgul olduğumu gördüm. Bir romanda karşınıza çıkan ilk ses: “*Babam bir katil olmasaydı, ben doğmayacaktım...*” cümlesi olunca zihninizi kurcalayan sorulardan bazıları: “*Bu hikâyenin anlatıcısı kim? Babası niçin katil olmuş? Babasının katilliği ile kendisinin dünyaya gelip gelmemesi arasında ne gibi bir ilişki var? Neden sonuç bağına önem veren bir anlatıcı ile mi karşı karşıyayım?*” olacaktır. Bu sorular, Forster'in tasvirinde olduğu gibi, okurda merak, zekâ, bellek arar ve vakanın içeriğiyle bağlantılıdır. (Forster 1985:129) *Daha*'da bu unsurlardan öne çıkanı “merak”tır. Okuyucunun merakı: Gaza ve babasının kaçakları nereye götüreceği, depoda ne olacağı, kaçakların Türkiye'yi terk edip edemeyecekleri soruları etrafında şekillenir. Bu sorulara anlatıcının yardımıyla “*kolayca*” bulunan cevaplar, okuyucunun metinden kopmamasını sağlar ve eseri bir bakıma “*popüler*” hâle getirir. David Lodge'un da belirttiği gibi “*dinleyicisinin aklında sorular oluşturan*” anlatılar kendilerine yönelik ilgiyi devamlı ayakta tutarlar. (Lodge 2013:30)

### **Daha Romanında Zihniyetle İlgili Unsurlar**

Okuyucuyu metne bağlayan ve eserin “ne anlattığı” ile bağlantılı olan önemli bir unsur “zihniyet”tir. Türkçe sözlükte “anlayış” olarak ifade edilen zihniyet kavramını Şerif Aktaş'ın ifadesiyle “*topluma hâkim askeri, idari, felsefi, adli güçler, rejimle ilgili düşünceler, uygulanan sosyal hayat düzeni, kanunlar, ileri sürülen düşünceler, din ve eğitim ile ilgili uygulanan ve ileri sürülen teklifler, ticari hayatı idare eden prensipler*”in bir arada ortaya çıkardığı “*zevk ve anlayış*” (Aktaş 2013:38) olarak anlıyor ve *Daha* romanında zihniyeti oluşturan unsurları aramak istiyoruz. Bizi bu konuda düşünmeye iten nedenlerden biri, roman yazarının, kurgu kahramanını kendi dünya görüşünün, “ideolojisinin” sözcüsü olarak kullanması. Yazarın bu yaklaşımı romanı, birçok bölümde adeta uzun bir eleştiri metnine dönüştürüyor. Eserde roman kahramanı Gaza'nın dünyayı anlamaya çalışmasına, yaşadıklarını sorgulamasına şahit oluyoruz. Hatta *Daha* romanının, topluma hâkim anlayış bağlamında “idari”, “adli”, “dini”, “sosyal hayatla ilişkili” “çürüme”nin nedenleri ve sonuçlarının tasviri üzerine kurgulandığını söyleyebiliriz. Bu noktada eser, Milan Kundera'nın roman tanımına uygun olarak “*sorgulama*” ve “*keşif*” özelliği taşır. (Kundera 1989:13) Bireyin kendisini, ailesini,

toplumu sorguladığı metin olan roman, Kundera'nın gözünde: “*düşsel kahramanlar aracılığıyla görülen yaşam üzerine düşünmedir.*” (Kundera 1989:97) Sorgulamanın başladığı nokta hayatta bir şeylerin yanlış gittiğine dair sezgilerin yoğunlaştığı andır. Daha romanının odak noktası; Gaza'nın bireyi, toplumu, ahlakı, sistemi, devleti yani “içeride” ve “dışarıda” olan her şeyi sorgulamasıdır.<sup>3</sup> Kahraman toplumsal çürümeye şahit olur. Romanın bütününde insani değerlerin nasıl çürüdüğü/çürütüldüğü örneklenir. Yanlışlıklar çocuğun doğum anından başlar, genetik mirasını taşıdığı babasından kaynaklanır. Gaza büyüdükçe “Ahadlaşır”, “küçülür”, “sıradan”laşır, nefret ettiği insanların arasına katılır. Bireyin bütün bu karmaşık durumlar karşısında geliştirdiği tepkiler, Daha romanının “son hâkim zihniyet” başlığı altında değerlendirilebileceğini gösterir. Şerif Aktaş dört ana dönemde ele aldığı hâkim zihniyet kavramını şöyle izah eder:

Son hâkim zihniyet ise büyük anlatılardan kaçan, her şeyi birden kucaklayan insanın on dokuzuncu yüzyıl sonlarından itibaren yeni bir mistik tavrın eşliğinde tanımaya başladığı kaotik bir durumdur. İnsan aynı zaman dilimi içinde en eskiyi ve en yeniyi, en iyiyi ve en kötüyü birlikte yaşar. Peşin hükümlerden değil, bir durumdan bir başka duruma çok rahat geçişlerin hazırladığı bir bunalımı yaşamaktadır. (Aktaş 2013:40)

*Daha*'da yirmi birinci yüzyıl insanının yaşadığı “kaotik durum” gözler önüne serilir. Bireyin, gelenekleşmiş çarpık toplum düzeni karşısındaki “çaresizliği” eseri modern dönemlerin hâkim zihniyetine yaklaştıran tarafıdır. Romanda “sorgusuz sualsiz itaat” tavrıyla bireye; linç kültüründen beslenmesi ve bunu yaşam biçimi hâline getirmesi yönüyle topluma bütün bunların yanında çürümenin önlenmesine değil hızlandırılmasına çanak tutan devlet idaresine yönelik yoğun bir eleştiri vardır. Yazımızın ilerleyen bölümlerinde *Daha* romanında, bireyden topluma doğru genişleyen, anlatıcı kahraman vasıtasıyla okurun dikkatine sunulan, yazarın ve dönemin zihniyetini anlamamıza yardımcı olan unsurların neler oldukları üzerinde durulacaktır.

### ***Kötülüğün Mirasçısı İnsan***

Kahraman anlatıcı Gaza, sınırları çizilmiş, özgürlükten yoksun, “verili” bir dünyanın içine doğar. Gaza –her insan gibi- doğuştan günahkârdır. Dedelerinden miras kalan “katillik” vasfı genlerindedir. Çocuk, babasının günahlarla dolu dünyasının atmosferinde soluk almaktan, onun gibi olmaktan kaçamaz ve onunla özdeşleşir: “*Ben de babam olmuştum! Bir Ahad olmuştum. Hatta ondan da beter...*” (s. 52) Gaza'nın, babası hakkındaki düşünceleri eseri psikanalitik okumaya elverişli kılar. Onun, romanın farklı bölümlerinde dile getirdiği: “*babasının ölümünü istemek*”, “*öldürdüğü babasının yerine geçmek*” gibi düşünceler, Freud'un Dostoyevski üzerinden açıkladığı

3 Sorgulama, bir olayın sadece nedenini araştırmak değildir. Yazarın eserinde anlatmayı tercih ettiği, üzerine düşündüğü, okura farklı örneklerle sunduğu her unsur onun dünyayı sorgulamasının bir parçasıdır.

"baba katli", "baba özdeşleşmesi" kavramlarıyla birlikte değerlendirilebilir. (Freud, 2016:232) Gaza "ben", Ahad "üst-ben"dir ve bu iki unsur sürekli çatışır. Babasının ölümüne kadar olan süreçte, yani Gaza "babası olduğunda", büyük bir varoluşsal buhran içinde kendisini bir "yaratık" gibi hissederek: "Korkunç bir yaratığa dönüşmem sadece beş yıl sürmüştü. Babam, Aruz, Dordor ve Harmin'in bir toplamı olmuştum." (s. 71)

İçine "düştüğü" hayatı yaşamak zorunda kalan Gaza, yazgısını değiştirmek ister. Geçmişle yüzleşmeye çalışırken geçmişin bir kurgudan ibaret olduğunu görür. Geçmiş zannedildiği gibi olup biten, yaşanmış, değiştirilmesi mümkün olmayan anlardan mı ibarettir? Yoksa her geçen gün kişiden uzaklaşan, uzaklaştıkça değişen, farklılaşan hatıralar mıdır? Gaza nefret ettiği geçmişinden "bir seferde anlatarak" ve bu anlattığı hikâyeyi "mühürleyerek" kurtulmaya çalışır. Gaza her fırsatta geçmişini yeniden kurgular, yaşamadıklarını yaşamış, görmediklerini görmüş gibidir. Babasının bu kurguda büyük payı vardır. Gaza, "Ahadlaşma" dediği dönüşümü "korkunç bir yaratığa dönüşmek" imgesiyle karşılarken, rüyasında karşılaştığı geçmişini de benzer bir imgeyle tasvir eder:

Sonra da iki avucumu yüzüme götürüp gözyaşlarımı sildim ve başımı kaldırdığımda onu gördüm: Karanlığın içinde duran geçmişimi. Biçimsiz bir hayvan gibi karşımda dikilmiş, bana bakıyordu. Toynakları vardı. Doğmasını izlediğim o buzağı gibi. İncecik ve simsiyah tüylü bacaklarının üzerinde doğrulmuş, her yanından, plasentaya benzeyen şeffaf bir çamur akıyordu. Gövdesi, topraktandı. Ve o topraktan taşmış onlarca cesedin ellerini, burnunlarını ve dişlerini görebiliyordum. Bir yüzü yoktu. Sadece, gözlerinin olması gereken yerde, karanlığın içinde parlayan iki kırmızı nokta duruyordu. Ankara'daki bankada gördüğüm o dijital panodaki noktaların aynısı! Bir ağzı ve bir burnu da yoktu ama aldığı her nefesi verişinde, kırmızı gözlerinin altında bir buhar bulutu belirliyordu. (s. 312)

Geçmişin yeniden kurgulanması yalnızca bireysel bir durum değildir. Gaza, kabullenmek istemese de bugünkü "suçluluk bilinci"nin nedeni geçmişidir. Eserdeki bu tespitler, Sigmund Freud'un insanda suçluluk bilincinin oluşmasıyla ilgili görüşlerini hatırlatır. Freud bir insanın suç işlemesinden önce, bilinçaltında "suçluluk bilinci"nin oluştuğunu belirtir ki bunun kaynaklarından biri "Ödip Kompleksi"dir. Suç işleme "suçluluk bilinci" içinde olan insanın rahatlamasıdır. (Freud 2016:202) Depoda insanlara uyguladığı işkenceler ve işlediği diğer suçlarda onun "suçluluk bilinci"yle yetişmesinin payı büyüktür. Bu bilincin oluşumunda aileden başlayarak birçok farklı unsurun etkisi olduğu ve bu noktada Gaza'nın kötülüklerinin nedensiz olmadığı görülür. Terry Eagleton'ın deyişiyle "kötülük fikri, keçi ayaklı bir şeytan fikrini varsaymak zorunda değildir." Yani kötülüğün kaynağını tamamen "doğüstü" olaylarda değil (Eagleton 2012:19-20) bir takım neden-sonuç ilişkilerinde aramak mümkündür ki Gaza'nın "kötülüğü" bu niteliktedir.

Kaçakları taşıdıkları sırada, içinde buldukları kamyonun uçurumdan yuvarlanması Gaza'yı "kötülüğün kaynağı" olarak gördüğü babasından kurtarır. Uçurumun dibinde aslında Gaza'nın hayatında en önemli kırılma noktalarından biri, onun arınmaya başladığı yerdir. Çünkü Gaza, çukurda geçirdiği saatlerde "geçmişle yüzleşir", bir bakıma "ana rahmi"ne döner. Kahramanın "çukur" olarak nitelediği insanın, çukurun en dibine düşmesi aslında kendisiyle karşılaşması ve dönüşmesidir. Gaza bunu şöyle ifade eder:

Gülüydüm. Bitecekti bütün bunlar! Geçip gidecekti! Buradan çıktığımda okula dönecektim! Her şey değişecekti. Ahad ölmüş olacaktı. Hayata yenisinden başlayacaktım. Daha 15 yaşındaydım. Hiçbir şey için geç değildi. Annemin karnında 15 yıl kalıp, öyle çıkmış olduğumu varsayabilir ve yepyeni bir Gazâ olabilirdim. (s. 205)

### **Otoritenin Soğuk Yüzü: Baba**

Gaza'nın gözünde insanoğlu, yaratıldığından bu yana aynı günahı işlemeye yani "öldürmeye" devam eder. Kabil'in Habil'i öldürmesinden bu yana katletmeyi yaşam felsefesi olarak seçmiş bir varlıktır insan. *Daha*'da "*Hepimiz aslında katil dedelerin torunlarıyız.*" anlamında pek çok cümle vardır. Yaşamak için her türlü hileyi göze alan, yalan söyleyen, hırsızlık yapan ve adam öldüren, bir canlının ölümüne göz yuman dedelerin torunları, babaların oğullarıdır insan. Baba "yaşamak" anne "yaşatmak." isteğinin sembolleridir. Vicdan babanın ellerinde yok olur gider. Babalar katil olmayı seçmese, çocuklar dünyaya gelmeyecektir. İnsanoğlu doğal bir tercih neticesinde hayatta kalır. Özünde güçlü olanın güçsüz olana tahakkümü anlamına gelen bu görüş, Darvinci dünya anlayışının romana/kahramana yansımasıdır. Yaşamak için öldürmek zorunda kalan insanın dünyadaki hâli ironiktir. İnsanoğlunun kendi yarattığı "ahlak" yasaları ile "doğanın kanunları" arasında devamlı bir çatışma vardır. Bu çatışma sonucunda bir yandan büyük medeniyetler kurulur; diğer yandan bunları yıkmak isteyen topluluklar türer. İnsan kaçakçılığının özünde aslında bu ironi yatar. Batı, medeniyetini kurarken etrafındaki kültürleri acımasızca katletmiş, yok etmiştir. Sıra, katledilen dedelerin torunlarının intikamına gelmiştir. Gaza'nın gözünde Ahad "zalim", "katil", "suçlu", "günahkâr", "müsebbib", "kötü", "öldürülmesi gereken kişi"dir. Kahraman bazen kendisi hakkında istihbarat toplamak için kurulmuş bir gizli servis olarak görür babasını ve bunu şöyle tasvir eder:

Deprem kokusu alan ilkel hayvanlar gibiydi. O ölü mavi gözlerinin hemen ardında, iç dünyama ayarlı bir radar vardı. Sadece beni mahvetmek için üretilmiş bir silahtı babam. Bir teknoloji harikası! İnsansız hava aracı gibi bir şey! Ya da her neyse, içinde insan olmayan bir şey! Ama ben de hazırlıklıydım! Benim de kendime göre tekniklerim vardı... (s. 86)

Gaza'nın babasıyla ilişkileri hiçbir zaman arzuladığı gibi olmaz. Baba Gaza'ya hep uzaktır: "*Gülümsüyordu. Ben de gülümsedim... En son ne zaman elimi tuttuğu-*

nu hatırlamıyordum. Kasabanın tek caddesinde, karşıdan karşıya geçerken belki. Yıllar önce... O kadar zaman sonra yeniden elimi tutmasının nedeni de aynı olabilirdi. Beni karşıya geçirmek için. Başka bir hayata...böylece o an bizi uzaktan görenlere, başka bir resim olduk. Olduğumuzdan farklı çıktığımız bir fotoğraf. Duygudan inşa edilmiş bir baba oğul sahnesi." (s. 112)

Baba kavramı eserde gerçek ve mecaz anlamıyla okunabilir. Romanın bütünü düşünüldüğünde "baba"nın gücü temsil ettiği ve bu gücün "adil" değil "zalim" ; "yapıcı" değil "yıkıcı" ; "vicdanlı" değil "acımasız" olduğu açıktır. Bireysel, siyasi, toplumsal, ekonomik vs. "güç" her oluşumun daha ötesinde, herkesin içinde var olan bir arzudur. Otoriter olmak bir virüs gibidir ve insanın ölümsüzlük arayışıyla bağlantılıdır. (s. 131) Gaza'nın, babası hakkındaki düşünceleri, yukarıda değindiğimiz gibi Ödip Kompleksi ile izah ettiğimizde/anlamaya çalıştığımızda bize çok elverişli bilgiler sunabilir. Ancak niyetimiz eserden yola çıkarak yazarın "nevroz"larını ortaya koymak (Moran 2014:150) olmadığından, konunun böyle bir okumaya uygun olduğuna işaret etmeyi yeterli görüyoruz.

### **Otoritenin Deneyimlenmesi: Depo**

Eserde farklı okumalara/değerlendirmelere, "anlamsallaştırma" (semanticization) (Jahn 2012:109) yoluyla okumaya açık unsurlardan biri de kaçak göçmenlerin geçici olarak barındırıldığı yer olan depodur. Gaza'nın evinin hemen yanında, hangarın içinde su deposu niyetine yaptırılmış olan bu yer; 200 kişiyi alabilecek 72 metrekare genişlikte bir "gayya kuyusu" ; insanların birer birer, toplumun önünde linç edildiğine tanık olunan "arena" ; "toplumsal çürüme"nin bir evresi; insanların ölmeden önce atıldıkları "çöplük" ; "mükemmel bekleyiciler"nin evi ve onların "uyku olmayan kapanma hâli"ni yaşadıkları yer olarak tasvir edilir. (s. 57) Kahramanın "bilinçaltı" olarak da yorumlanabilecek mekân, metinde Ahad'ın Gaza'yı çiğneyen ağzına benzetilmiştir. (s. 82) Gaza, Ahad tarafından "iradesizleştirilmiş", "itaat ettirilmiş" adeta "köleleştirilmiş", "iğdiş edilmiş"tir. (Freud 2016:50)

Deponun sembolik anlamlarından biri de onun siyasi sınırlara sahip küçük bir ülke olmasıdır. Gaza'nın gerçek dünyayı dönüştürdüğü, oyun alanı hâline getirdiği deponun bu görüntüsü, Freud'un çocuk ve oyun üzerine tespitleriyle örtüşür. Freud'a göre çocuk, gerçek dünyayı oyunlaştırarak zorlukların üstesinden gelmeyi, yaratıcı olmayı öğrenir. Böylece hayatı tecrübe eder, güce ulaşmanın zevkini yaşar: "*oyun oynayan bütün çocuklar, oynadıkları oyunlarla kendilerine özgü bir dünya yaratır; daha yerinde bir deyişle, yaşadığı dünyanın nesnelere kendi beğenisine uygun olarak kurduğu yeni bir düzen içine yerleştirir, böylece tıpkı bir sanatçı gibi davranır.*" (Freud 2016:104) Gaza'nın "yarattığı" depo ülkesinde yaşayan kaçak göçmenler özgür olduklarını zannederler. Oysa hepsi "büyük bir kafes"te yaşamaktadır. (s. 134) Yirmi birinci yüzyılın insanı buna benzer kafeslerde demokrasi, insan hakları, özgürlük gibi yalanlarla avunan "modern köle" hâline gelmiştir/getirilmiştir. Bu insanlar kapandıkları sınır-

ların içinde ahlak yasaları üretirler. Örneğin onlar için kafeslerini korumak bir “onur meselesi”dir. Simgesel değerler, insani değerlerin önüne geçmiştir. Modern kafeslerde yaşayanlara göre “dürüstlük” onur meselesi yapılacak kadar önemli bir olgu değildir. “Kafes toplumu”nun onur meselesi yaptığı konuları ve yüzyılımız açısından insanların çizdiği siyasi sınırların anlamsızlığını kahraman anlatıcı şöyle ifade ediyor:

“Dolayısıyla onur meselelerinin bile gerçekçi bir tarafı olması gerekiyordu. Örneğin, kadınlar ve bekâretleriyle ilgili olması çok daha mantıklıydı! İşte bu, gerçekçi bir onur meselesiydi! Ya da bir kan davası! Ya da inandığı dinin tartışılması! Ya da ahlakının eleştirilmesi! Ya da içinde yaşadığı kafesin sınırlarıyla oynanması! Bunlar çok daha mantıklı konulardı ve sürdürülebilir ekonomiye zerre kadar zararları yoktu. Dolayısıyla, insanlık tarihi denilen ve içinde birikmekte olan metan gazıyla üçüncü dünya savaşının ilk patlamasının gerçekleşeceği çöplük, artık onur meselesi yapılamayacak konularla doluydu. Her ne kadar, dünya haritasındaki sınır çizgileri akli başında bir dünya dışı varlığa son derece klostrofobik gelecek olsa da yapılabilecek bir şey yoktu.” (s. 135)

### ***Yaşam Döngüsü: Çürüme***

*Daha* romanının başlıca teması bireysel ve toplumsal değerlerin anlamını yitirmesi, “insanlığın çürümesi”dir. Çürüme bireyde/bireyle başlar, topluma yayılır. Adalet, dürüstlük, erdem, vicdan gibi değerlerin kaybolmasıyla kendini gösterir. Romanda maddi ve manevi olmak üzere iki tür çürümeden bahsedilebilir. Yazar, Gaza’nın dilinden toprağın altında yaşanan biyolojik çürümeden çok toprağın üstündeki, hayatın içindeki çürümeyi anlatır. Gaza küçük yaşına rağmen, çürümenin bu türünü “bir bakışta” tanıyabilir hâle gelmiştir. Çürüme “*insan nefes alırken*”, “*kalbinde ya da beyinde*” başlar. Kahraman toprağın altında gerçekleşen, “her şeyin her şeyi yiyerek” yaratılan çürümeden nefret eder. Başka türlü bir yaşam döngüsü “*olamaz mıydı?*” diye düşünür. (s. 208) Gaza, kendisinin de çürüme sürecinin parçası olduğunu kaza yaptığında anlar. Aslında doğumundan 15 yaşına kadar olan dönemde çürümenin evrelerini yaşamıştır. Annesinin ona hayat hakkı tanımaması, onun ölümünü dolayısıyla çürümesini başlatır. Bu hikâyeyi kahraman şöyle anlatır: “*çürüyüşüm annemin beni bir taş gibi gömmeye çalıştığı o gece başlamıştı. Tam 15 yıldır çürüyordum! O an, annemden öyle bir nefret ettim ki elimdeki çakmağın alevini, biraz önce sütünü içtiğim o göğsün ucuna götürdüm ve yanmasını bekledim.*” (s. 218)

Bireysel çürümenin nedenlerinden biri “körleşme”dir. Romanda kısırdöngü olarak da ifade edilen bu durum insanın aynı noktadan ikinci kez geçtiğinin farkında olmamasıdır. Kişi, zaman içinde ilerlediğini zanneder, ölerken buna inanır. Kısırdöngüyü yaşayan birey körleşmeyi “savunma biçimi” olarak kabul eder ve dünyadaki bütün kötülöklere karşı “mekânîk bir tepki” olarak körleşmeyi seçer. Yaşama içgüdüleriyle dolu birinin dünyada en büyük korkusu “ölüm”dür. Bu noktada Harmin’in Gaza’ya sunduğu reçete şudur:



Eğer gerçek bir hayat yaşamak istiyorsan, gerçekten de bir amacın olsun istiyorsan, önce ölüm korkusunu atacaksın üstünden! Doğar doğmaz eline tutuşturdukları o ölüm korkusu denilen, hayatın, o yanında bedavadan verdikleri anlamı var ya, işte önce onu fırlatıp atacaksın! Ancak o zaman, özgür olursun! Ancak o zaman gidip de hayatının gerçek anlamını bulursun!” (s. 122)

Ölüm korkusunu yenmenin, özgürleşmenin yolu ise insanın “*zaten bir ölü olduğunu*” bilmesi ve kabul etmesidir. Gaza'nın hayat ve ölüm hakkındaki düşünceleri varoluşçu dünya görüşünün bir yansımasıdır. Ölümlülük, “var olma”nın “suç” olarak görülmesi düşüncelerinin esası Hazreti Âdem ile Havva'nın cennetten kovulması hadisesine kadar dayanır. Cennetten kovulan insan “ölümlü” olmayı seçmiştir. Dünyaya “hastalıklı bir varoluş” a sahiptir; aslında “bütün doğa” “Adem'in düşmesi gibi Tanrı'dan düşmüş” olduğu için suçludur ve “suçlu oluş” “korku”yu doğurur. (Soykan 2004:43-44) Harmin'in yukarıdaki tavsiyesi bu noktada anlam kazanır. Kişi “ölüm korkusu”nu yendiği an “özgürleşmiş”tir.

Her bireyin doğasında var olan güç arzusu, varlık mücadelesinin dolayısıyla “toplumsal çürüme”nin hızlanmasının nedenlerinden biridir. Otorite kurma yöntemleri içinde fiziksel, parasal ya da isteğe dayalı olmak üzere üç başlık öne çıkar. İnsanın güç arzusunun ne kadar hayati olduğunu Gaza “Depo” aracılığıyla anlamaya çalışır. Küçük bir ülke olarak depo, insanlığın güç için hangi değerleri görmezden geldiğini, hangi zulümleri uyguladığını gösterir. Gaza'nın “proje” olarak adlandırdığı depo simülasyonu, çocuğun oyun oynayarak gerçek dünyayı kavrama çabasıdır ve bununla birlikte deponun kötülüklerin toplandığı yer olarak görülmesi çocuk zihninin dünyaya verdiği olumsuz anlamın bir göstergesidir.

### ***Çağın Büyük Suçu: İnsan Kaçakçılığı***

Bireyin var olma isteği beraberinde, kahramanın ifadesiyle “sürdürülebilir kötülüğü” getirir. “Ben”in varlığı “öteki”nin yokluğuna/yok edilmesine bağlıdır. Kaçak göçmenler bu döngünün farkında olmadan, bilgisizce saf değiştirmeye çalışırlar ve daha konforlu bir yaşam uğruna modern dünyanın köleliğini arzularlar. Modern dünyanın işleyişi “*sürdürülebilir kötülük*” mantığına dayanır ve bu insanların çoğu, düzenin işleyişine yardımcı olduğunun farkında bile değildir. Kaçak göçmen olarak çıktıkları yolda “kaçak işçi” ye dönüşecek ve “kaçak mal” üreterek bu sürece katkı sağlayacak insanların sayısı günden güne artmaktadır.

Romanda devlet düzeninin işleyişine yönelik eleştirel duruş bu noktada ortaya çıkar. “İnsan ticareti” bir kısım devlet memuru tarafından yönetilir. Bunlar arasında İlçe Jandarma Komutanı Yadigar da vardır. Hatta Gaza'nın ifadesiyle Yadigar Başçavuş: “*sadece bir karakol komutanı değil değil...bir suç makinesinin garanti belgesi*”dir. (s. 109) Kahraman anlatıcı, geçirdiği kazadan 200 saat sonra kurtarıldığında etrafında duyduğu sesler devlet görevlilerinin insan kaçakçılığı konusunda ne kadar duyarsız

olduklarını hatta kaçakçılıktan büyük menfaatler sağladıklarını ve bu menfaatleri için insanların dini değerlerini kullandıklarını şöyle dile getirir:

Sesler duyuyordum. Biri pürüzsüz, diğeri çatallı. Biri genç, diğeri yaşlı. Genç olan soruyordu. “Emniyet müdürünü ne yapacağız?” “O bize lazım. Onu hiç karıştırma. Belediye başkanına yık. Jandarmayı da kat içine. Söyle savcıya, başka kimsenin adı geçmesin.” “Her yerden muhabir yollamışlar. Bütün bahçe, kamera dolu... Bir açıklama yapmak lazım.” “Soruşturma başladı, der, geçiştirirsin. Esas, çocuğu anlat. O varken, gerisiyle uğraşmazlar. Onca zaman, yemeden, içmeden... Mucize... Öyle söyle sen de! Cenab-ı Hakk’ın mucizesi, de. Şöyle bir imanları tazelensin...” (s. 238)

“Sürdürülebilir kötülük” insanın kendine ve topluma ihanet sürecini ifade eder. Dünya tarihi bu açıdan baktığımızda bir “ihanet tarihi” olarak da okunabilir. İnsanlar para, makam, otorite arzularıyla insanlığın en büyük değerlerinden biri olan “sadakat”i unuttur. Tarihin en büyük hainliklerinden biri Hazreti İsa’ya yapılmıştır. Anlatıcı, bu ihaneti hatırlatan son akşam yemeği tablosuna gönderme yapar. Gaza’nın Türkiye’de üniversite sınavında 43. olması nedeniyle düzenlenen ödül töreninde çektirilen fotoğraf bu tablo ile benzeşir. Fotoğrafta karakol komutanı emniyet müdürüne, emniyet müdürü jandarma komutanına, jandarma komutanı belediye başkanına bakarken bu zoraki birlikteliği, samimiyetsizliği gizlemeye çalışırlar. Her birinin o fotoğrafta bulunmasının nedeni Gaza’nın başarısından ziyade kendilerinin bu başarıdan alacakları payla bağlantılıdır. (s. 115) Fotoğraftakilerin tümü Gaza’nın geçmişine, bugününe ve geleceğine ihanet etmiştir.

### ***Siyaset, Kültür ve Ahlak***

*Daha* romanında bireysel ve toplumsal “çürüme”nin diğeri bir nedeni siyaset kurumudur. Politikacılar demokrasiyi güçsüzleri yönetmek amacıyla kullanır. Gaza, demokrasinin ne kadar “saçma” bir yönetim biçimi olduğunu depo üzerinde deneyimler. Örneğin depoda yaşayanların liderlerini seçme süreçleri türlü saçmalıklarla doludur. Seçenler neyi seçtiklerinin farkında değildirler. Seçim sonrasında ortaya çıkan ayrışmaların bir mantığı yoktur. Gaza’nın kameralarla izlediği Depo halkının huzuru, içlerine “politika”nın girişiyle bozulur. Politika bilinen işlevini yitirmiş, insanların huzurunu bozan, onları bölen, birbirlerine düşman hâle getiren fitne kaynağı olmuştur:

Altıya bölünmüş ekranımdaki altı kameradan izlediğim görüntülerde beni ilgilendiren tek şey, yarım saat öncesine kadar sahip oldukları huzurun, politika tarafından s...lip atılmış olmasıydı. Ne de olsa politika, insan bedenine giren yabancı bir madde gibiydi. Platin bir çubuk kadar yapaydı. Toplumdaki işbölümünün doğal olarak gelişmesinin önündeki en büyük engeldi. İnsan doğasına aykırıydı. Ama zaten insan da doğaya aykırıydı. Dolayısıyla yapılabilecek bir şey yoktu.” (s. 141)

Politikacı, yalan söyleyerek yaşar/yaşayabilir. Dar sınırlar içinde yaşamak zorunda kalan insanlar özgürlük/demokrasi içinde yaşadıklarını zannederler ama diğer yandan “kısıtlanmış fareler”e benzerler. Yaşlısı genci, çocuğu, kadını hepsi aynı yerde yaşar, aynı yalana inanır. Siyasiler, olması gerekenin aksine toplumun huzurunu bozmak için çalışır, insanların huzursuzluğu arttıkça siyasilerin varlığı anlam kazanır. (s. 159)

Gaza 16 yaşına gelene kadar yaşadığı bütün acı olaylar sonucunda “*dokunama*” hastalığına tutulur. Kaza anında düştüğü çukurda “üst üste” yaşamak zorunda kaldığı ölümlere dokunmaktan o kadar iğrenmiştir ki artık canlılara dokunmak onu ürkütür. Gaza, çürümüşlüğü geri döndürülemez bir gerçeklik, devam eden bir süreç olduğunu bildiğinden çürümenin baş gösterdiği nesnelere, insanlara dokunmanın kendisini yok edeceğini zanneder. On altı yaşına kadar yeterince “çürümüş”tür. Dünyada bireyden topluma kadar her zerre çürümektedir. Gaza'nın “*dokunamadığı*” varlıklar arasında ilk karşımıza çıkan “*bakan*”dır. Gaza, insan kaçakçılığını önleyemeyen hatta bu zulme seyirci kalan siyasilerle el sıkışmaktan iğrenir.

*Daha* romanında öne çıkarılan, eleştiri konusu hâline getirilen meselelerden biri de toplumsal hafızanın taşıyıcısı olan kültürün dünyanın farklı coğrafyalarındaki algılama biçimleridir. Taliban'ın 1500 yıl önce inşa edilen Bamiyan Budalarını yok etmesi, medeniyet kuranla yıkan kültürün hangi noktaya geldiğini gösterir. Buda heykellerini inşa eden de yok eden de bu coğrafyanın insanıdır. Değişim, kültür pençeresinden bakıldığında pek iç açıcı değildir. Ayrıca kültüre yüklenen değer Gaza tarafından şöyle sorgulanır:

Dolayısıyla kültür kavramını o kadar da büyütmemek gerekiyordu. Ne de olsa kültür, hiçbir alışkanlığından vazgeçemeyip bütün davranışlarını nesilden nesile aktararak biriktiren ve böylece dünyayı yavaş yavaş çöp eve çeviren birtakım saplantılı manyakların işiydi! Evet, aynı zamanda toplumsal bir hafızaydı ama, Alzheimer'a yakalanma eğilimi de ağırdı! Ayrıca bugün, insanlara, dünya üzerindeki bütün kültürleri tanıtan bir sunum yapılsa ve “Buyurun, seçin! Ulaşım bedava! Hangisini beğenirseniz sizi o kültürün içine bırakacağız ve artık orada yaşayacaksınız” dense, yeryüzünün hangi değerli kültür sahibi bölgeleri üç saniye içinde boşalırdı acaba? Bütün bunları düşündüm ama tabii ki hiçbirini bir işime yaramadı!” (s. 301)

Roman kahramanı Gaza'nın, toplumun ahlak anlayışını çok sık eleştirdiğini görüyoruz. Özellikle eşcinsellerin toplumda “namus meselesi” olarak görülüp öldürülmesi trajik bir durum olarak açıklanır. Gaza'ya göre toplumda eşcinsellerin öldürülmesi o kadar sıradanlaşmıştır ki bazı ailelerde “*eşcinsel akraba öldürmek*” “*bir ata sporu*” hâline gelmiştir. (s. 48) Halk her konuda olduğu gibi bu konuda da riyakârdır. Kendisi için mücadele edenleri görmezden gelir. Depo halkının lideri Rastin bunu şöyle ifade eder: “*Evet, ben hep halk için mücadele. Ama ne zaman ben hapis, halk yok! Çok arkadaş öldü. Hapis. Sordun, neden İstanbul Üniversite olmadı. Çünkü ben hapis! Anladı? Hep halk için! Bunlar için! Ama ne zaman ihtiyaç var halk yok! Üzülme, bu küçük ceza onlar için. Ben arkadaşlar öldü. Anladı?*” (s. 156)

## Kesin İnançlılık: Sonuna Kadar İtaat

*Daha* romanında vurgulanan ve toplumsal çürümenin en önemli nedenlerinden biri de insanların sorgusuz sualsiz itaatkârlıklarıdır. Anlatıcı kahramana göre dünyaya geldiği andan itibaren korkmaya başlayan insanı yaşatan ve onu “otorite”ye “itaat” ettiren “korku” duygusudur. Bu duygunun özünde “ölüm” yani bilinmezlik vardır. İnsan, “ölüm korkusu” yüzünden harekete/arayıya geçer. Onun aradığı ölümsüzlüktür. (s. 137) İtaat, “*kendi aklını bir kenara koyup başkalarının akıllarıyla hayatını idame ettirmek*”tir. Bu da “çürüme”nin örneklerindedir. Kişi başkalarının akılları doğrultusunda yaşamaya başladığında şahsiyetini kaybeder. Gaza’nın depoda sıkça karşılaştığı bu insanlara göre kendi aklını kullanmamak adeta bir “yükten kurtulmak” gibidir. Bunlar, hayatlarının yükünden başkalarının akıllarına göre yaşayarak kurtulanlardır. Kendi aklıyla karar vermeyen bir kişi, hatalarının sorumluluğunu kabul etmek gibi bir külfete girmez. Onun adına başkaları karar vermiş, başkaları hata yapmıştır. Yaptığı hatalar nedeniyle –kendisi karar vermediği için- sorgulanmamıştır. İtaat “*iradesinden vazgeçen için, dünyanın bütün hatalarını yapabilme özgürlüğü*” “*kişinin, kendi başına işlemeye asla cesaret edemeyeceği suçları gerçekleştirebilmesinin müthiş yolu*”, “*her gün farklı biri olarak uyanılan bir rüya*” anlamına gelir. (s. 223)

İtaat toplumda bir alışkanlık, bir kültür hâline gelmiştir. Suç işlemenin yolu “*körü körüne itaat*”ten geçer. İtaat “*vicdan azabının panzehiri*”dir. Akıl sağlığını korumak için itaate, hatta “*zincirleme itaate*” ihtiyaç vardır: “*Vicdan azabından delirmemenin ve bir toplum olarak temiz kalmanın tek şartı, zincirleme itaattir.*” Her insan gibi Gaza da vicdanını kurtarmak için başka bir akla itaat etmeyi seçmiştir. Onun itaat ettiği kişi babasıdır. (s. 224)

İtaat kültürü toplumda o kadar yaygınlaşmıştır ki kahraman bazen dünyanın tersine döndüğünü düşünür. Kazadan kurtulduğu ilk saatlerde şahit olduğu, kaymakamın odacının elini öpmesi olayı kafasını karıştırır. Genç kaymakam ve odacı aynı tarikata mensuptur. Unvan sahiplerinin devletin yasal sistemine göre değil de tarikatların emirlerine göre davranması, şartıcı bir durumdur. Tarikat ulaştığı her bölgede “mühür” sahibidir. Bu mühürler tarikat bünyesinde devletin valisinden önce gelir. (s. 240) Kaymakamın ilk bağlı olduğu, hesap vereceği kişi bu yaşlı adamdır. Vali ve diğer kişiler sıralamada daha sonra gelir. Yaşlı adam Gaza’nın ifadesiyle “*er üniforması içinde bir general*”dir. (s. 240)

## Birey: “Çağımızın Nevrotik Kişiliği”

Psikanaliz bağlamında okunduğunda kahraman anlatıcı Gaza’nın, Karen Horney’in “çağımızın nevroitik kişiliği” tanımlamasına uygun bir karakter olduğu görülür. Horney’e göre modern insanda görülen “kaygı”nın sebebi bireyin toplumla çatışmasıdır. Bu çatışma sürecinden ve kaygıdan kurtulmak için bireyin geliştirdiği “sevecenlik”, “boyun eğme”, “güç”, “insanlardan uzaklaşma” adı altında dört temel

yöntem vardır (Horney 1995:71)<sup>4</sup> ve Gaza, romanda bu dört temel yolun tümünü kullanmıştır. Hakan Günday'ın roman anlayışında etkisi büyük olan Louis Ferdinand Celine'in Gecenin Sonuna Yolculuk adlı romanında benzer ifadesini gördüğümüz gibi, bütün bu kötülükler, kahramanı dış dünyadan uzaklaştırmıştır. Celine'in adı geçen romanının kahramanı, insanlar hakkında onların "yalnızca ve daima" "korkulması gereken" varlıklar olduğunu söyler. (Celine 2007:31) Gaza da insanları güvensiz bulur ve benzer duygularla kendisini dış dünyaya kapatır. Onun, "insanlık-tan kaçmak için" bulduğu çözümlerden biri nesnelere dokunmamaktır. Dokunmak bir bakıma nesnelere iletişim kurmak, karşıdaki nesneyi kabullenmektir. Bu, on altı yaşına kadar başından geçen kötülükleri, gördüğü yanlışlıkları onaylamak anlamına gelir. Gaza'nın geliştirdiği savunma mekânizmalarından biri de konuşmamaktır. Sözlü iletişimi kestiğinde kavgaların sonu geldiği için rahatlar. Gaza'ya göre sarf edilen her kelime "bir kavga"dır: "Önce kelime vardı! Diyenler haklıydı çünkü bu dünyada her şeyden önce kavganın olduğuna artık emindim. Ne kadar kelime, o kadar kavga! Koşuş, yattıkları yerden, birbirlerine, küfürlerden örülmüş yumruklar atmaya çalışan vahşi bok-sörlerle doluydu." (s. 293)

Gaza "elinden gelse" "yaşayan her şeyle" ilişkisini kesecektir. Kendinden ibaret, çevresinden tamamen kopmuş bir varlık olmak ister. Sıkıntılarında kurtulabilmek için Kandali'ya, bir zamanlar sahip olduğu depoya döner ve geçmişle yüzleşir. Gaza için depo, tıpkı kazada mahsur kaldığı çukur gibi, dip noktadır. Yaşadığı müddetçe depodan daha derin "çukur" bir yere girmesi/düşmesi mümkün değildir. Depo'yu gazanın bilinçaltı olarak okursak eğer -ki yukarıda değindiğimiz gibi böyle okumaya çok uygundur- burası Gaza'nın "kendisiyle" karşılaştığı yerdir. Burada geçmişini "biçimsiz bir hayvan" olarak görür. Gaza, "ağzı ve burnu olmayan" bu hayvanın, kendi geçmişi olduğunu kabullenemez ve ona şöyle hitab eder:

Hayır! Sen, benim geçmişim değilsin! Benim geçmişim böyle bir şey değil! Bu kadar korkunç değil! Beni kandıramazsın! Anlıyor musun? Çünkü ben biliyorum, ne yaşadığımı! Daha o kadar delirmedim! O kadar da değil! Ben her şeyi hatırlıyorum! Hatta sadece ben hatırlıyorum! Anlatayım mı sana da? Ha? Ama bu son! Bir daha anlatmayacağım. Niye, biliyor musun? Çünkü ne anlatırsam, artık sadece ona inanacağım! Ne sana ne de bir başkasına! Sadece anlatacağım hikâyeye inanacağım! Anladın mı beni?" (s. 313)

İnsanlardan nefret eden kahraman, toplumdan uzak yaşamak, yalnız ölmek ister. Babasının sakladığı parayı bulup satın alacağı evin hayalini kurarken bunu düşünür. Almayı düşündüğü ev insanlardan o kadar uzak olmalıdır ki öldüğü zaman onun ölüm haberini kimse almamalı, insanlar onu bulana kadar çürüyüp gitmelidir. (s. 336) Gaza her ne kadar toplumla barışmak, insanlara dokunabilmek için çaba gösterse de bunu bir türlü başaramaz. (s. 341)

4 "Horney'e göre "nevrotik kişi" kaçınılmaz olarak, hem herkes tarafından seilmeyi istemeye, başkalarına boyun eğmeye ve kendi iradesini onlar üzerinde uygulamaya, insanlardan uzaklaşmaya ve onların sevecenliğini özlemeye itilebilir." Dikkat edilirse Gaza üzerinden anlamaya çalıştığımız zihniyet meseleleri içinde bu duyguların tamamının görülmesi mümkündür."

### **Linç Kültürü**

Birey içine düştüğü bu yalnızlıktan; topluma ayak uyduran, toplumla birlikte düşünen ve onlarla aynı biçimde davranan biri hâline gelerek kurtulabilir. Karen Horney'e göre kişi kurtuluşa; kendi isteklerini bir kenara bırakarak ve “*bir özgecilik ya da özveri ideali*” içinde davranarak, benliğinden vazgeçerek ve teslim olarak ulaşabilir. (Horney 1995:72) Kierkegaard'ın “umutsuz kişi”si gibi Gaza da kurtuluşun yolunu –geçici de olsa- “başkası” gibi olarak “ben” olmayı unutarak bulur. Kierkegaard'a göre “umutsuz kişinin” iğrenme hastalığını tedavi edebilmesi için “içeri”ye değil “dışarıya” ihtiyacı vardır –Gaza da bu noktada kurtuluşu dışarıda arar:-

Dışarıdan gelen yardımla umutsuz kişi yaşama yeniden kavuşur, dün olmadığı bir ben hâline gelmeden bıraktığı noktadan yeniden başlar ve katıksız bir doğallığın içinde yaşamını sürdürür. Ama dışarının yardımı olmazsa gerçek başka bir biçimde oluşmaya başlar. Bununla birlikte kadavraya biraz hayat gelir, ama ‘artık hiçbir zaman kendisi olmayacaktır’ denir. Artık yaşamı anlamada eline birkaç kırıntı geçmiştir, başkalarına ve bunların yaşamak için edindikleri biçimlere öykünür... ve işte onlar gibi yaşamaya başlar.” (Kierkegaard 2004:65)

Gaza'nın yöneldiği dışarı “suçun” sıradanlaştığı, günahın günah olmaktan çıktığı bir yerdir. Dışarıda toplumsal akıl geçerlidir. Bu aklın gerçek hayatta olumsuz yansımalarından biri “linç”tir. Bireysel olarak dışavurulamayan duygular toplumsal hayatta açığa çıkar. Gaza, hastalığından kurtulmak için, hiç tanımadığı insanlarla tanımadığı birini linç ederek işe başlar. (s. 346)

Romanın bazı bölümlerinde anlatıcının verdiği gereksiz bilgilerle roman ansiklopedileşir. Örneklerden biri “linç” kavramının ortaya çıkışının anlatıldığı bölümdür. Kahraman bu noktadan sonra linç olgusunun tasviri üzerinde durur. Kendisini toplumla özdeşleştirmesini sağlayan “linç etme arzusu” “*heyecan*”la birlikte gerçekleşir. Linç kültürü, kalabalıkların akıl ve iradeden yoksun bir şekilde kendileri için doğru olarak gördükleri yöne doğru birlikte yürümeleri, yürürken yakıp yıkmaları, kendileri gibi düşünmeyenleri öldürmeleri biçiminde kendini gösterir. Birey kalabalığın içinde kişiliğini yitirir, iradesini kalabalığına adar. Kahramana göre Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere her toplumda var olan linç kültürünün esasında tek bir düşman yaratma ve onunla savaşıma arzusu vardır.<sup>5</sup> Toplumların hayatta kalmaları buna bağlıdır. (s. 363) Linç toplumu birliğe ulaşmış, kaostan kurtulmuş, ticareti bilen, ilerlemiş bir toplumdur. (s. 364) Bu kültürün her coğrafyada var olduğunu belirten kahraman bu görüşünü şöyle ifade eder:

5 Hakan Günday, romanın genelinde “çürümüşlük, itaat, linç, riyakârlık” vb. gibi olumsuz vasıfların tümünün sadece bizim toplumumuza ait olmadığını, tüm insanlığı kapsadığını verdiği örneklerle düşündürür. Bu yönüyle, içinde yaşadığı toplumu her fırsat bulduğunda aşağılayan, oryantalist, güvensiz ve kompleksli yazarlardan ayrılır.

Sonuçta, linç, insanın kanındaydı. Doğasının bir gereği olarak her yerde vardı: Ailede, okulda, semtte, toplumda, uluslararası ilişkilerde, her yerde. Hatta her gün onlarca devlet bir araya gelip ortak bir düşman ilan ediyordu. Bu ortak düşman devlet sayesinde, en az bir konuda anlaşmış oluyor, böylece kendi aralarındaki gündelik pazarlıklarına daha rahat geçebiliyorlardı. (s. 365)

Toplumları linç kültüründen vazgeçirebilme konusunda Gaza'nın –Amerikan filimlerinde sıkça örneklerini gördüğümüz- bir rüyası vardır. Dünya toplumlarının bir araya gelebilmesi için dünyanın uzaylı istilasına uğraması gerekir. Eğer dünyalılar bir tek düşmana odaklanırsa bir araya gelmeleri, birbirlerini linç etmekten vazgeçmeleri mümkün olacaktır. (s. 364)

Linç kültürü, körü körüne itaatle bağlantılıdır. Bireye toplumun kurallarına uyarak sorumluluklarından kurtulma fırsatı verir. Linç kültürünün yaşadığı/yaşatıldığı etkinliklerin başında maçlar gelir. Taraftarlar takımlarının formasını giydiğinde bireysellikten koparak o takımın bir üyesi olur. Takımın zaferi, yenilgisi, mücadelesi gibi hususların tümü bireyin sorumluluk alanını belirler, ona hak ve yetkiler verir. Aklını ve iradesini bir tarikatın şeyhine emanet edip sorumluluktan kurtulan müritler gibi, taraftarlar da iradelerini takımın emrine verirler ve rahatlarlar. Futbol taraftarı olmak bir bakıma görünür olmaktan uzaklaşmaktır: "Kalabalık öylesine büyüdü bir şeydi ki, içine girildiğinde ne ad ne de kütle kalıyordu. Kitle ikisini de yutuyor ve sahip olunan kimliğin sorumluluğundan sınırlı bir süre için de olsa kurtuluşu sağlıyordu. (s. 373)

Hastalığın tedavisini kalabalıkların linç psikolojisine sıkı sıkıya sarılmakta bulan Gaza, dünya linç turuna çıkar. Gaza'ya göre dünya bir "linç yuvası"dır. "Ortadoğu, Kuzey Afrika, Balkanlar, Kıta Avrupası, İngiltere... Hepsinde de mutlaka bir linç" sürmektedir. Linç kültürü yaşamın her alanında olduğu gibi insanların her kesiminde de kendisini gösterir. Çocuklar, kadınlar, erkekler, yaşlılar arasında yaşar. Birey bu kültüre ayak uydurabildiği sürece hayatta kalır, ezilen olmaktan kurtulur.

### **"İnsanlık Sirkisi"nde Haber Üreten Medya**

Medya toplumsal çürümenin nedenlerindedir. Romanda medyanın çürümüşlüğünü "yasadışı göç yolları" nı araştıran Fransız gazeteci Maxime örneğinde görürüz. Maxime, Bağdat'tan Fransa'ya gitmek üzere insan kaçakçılarına başvurarak kaçakçıların yöntemlerini öğrenmeye çalışır. Maxime'in asıl amacı "bir insanlık dramı" bularak ödül alacağı bir haber hazırlayabilmektir. Geldiği nokta çok "isabetli"dir; çünkü burası "insanlık sirkisi"nin tam ortasıdır. Medya var olanı anlatmanın peşinde değildir. Onun için önemli olan "ürettiği" haberin kaç kişiye ulaştığı, bunların ne kadarını etkilediği ve sonuçta ne kadar çok para kazandırdığıdır. Kaçakların göç yollarında çektiği sıkıntılar, gördükleri zulümler dünya medyasının umurunda bile değildir. (s. 228)

Kahraman anlatıcı gazetecileri “yemek artıklarının peşinde koşan köpekler”e benzetir. Büyük kazadan sonra Gaza’yı görüntülemek için hastanenin bahçesine doluşan gazeteciler “ellerinde mikrofonlarla, kemik sıyırmak için sabırsızlanan” köpekler gibi “üçüncü sayfa” haberi ararlar. Gaza’nın yaşadıklarının ayrıntısı “cehennem” olduğu için onların aradığına uygun değildir:

Cehennem, sadece bir kelimeydi ve öyle kalması gerekiyordu. Şeytan ayrıntıda gizlenmiyordu! Zaten orada yaşıyordu. Çünkü ayrıntı onun eviydi. Adresi! Cehennem! Ve kimse, yolu oraya düşün istemiyordu! Bu yüzden de ayrıntılar gizleniyordu. Hepimiz ve bütün haberler birbirimiz için birer özetlik, daha fazlası değil. Bir haber özeti! Bir gün gelecek ve kimseyi gereksiz ayrıntılarla sıkmamak için, birileri de bu dünyayı özetleyecekti.” (s. 254)

## Sonuç

Hakan Günday daha önce kaleme aldığı Piç romanında kahramanlarından birine bir roman tarifi yaptırır. Bu roman tarifine göre “iki kez okunmayacak” roman kötü, herhangi bir sayfasını açıp okunmaya başlanıldığında okunabilen roman iyidir. Aynı zamanda okunan romanda anlatılanlar insana bir şeyler düşündürürse de iyi sıfatını alabilir. (Günday 2003:47) Bu görüş, her ne kadar Günday’ın roman anlayışını birebir yansıtmasa da onun hakkında belli ipuçları verir. *Daha*’nın ikinci kez okunması isteği bir tarafa, işlediği meselelerin güncelliği nedeniyle okuyana bir şeyler düşündürdüğü/düşündüreceği açıktır. Bu yazının sınırlılığı içinde, yukarıda örneklediğimiz zihniyetle ilgili unsurları göz önünde bulundurduğumuzda, yazarın düşünce ağırlıklı eseri *Daha*’da bütün yükü Gaza’ya yüklediğini görüyoruz. “Doğuştan katil” olan bir kahramanın “yaratılıştan kötü” bir dünyada “çürümeye” terk edilmesinin; önce kendisiyle sonra toplumla yüzleşerek “günahlarından arınma”ya çalışmasının anlatıldığı *Daha* romanında, anlatıcı kahraman Gaza’nın omuzlarındaki ağırlığın ne kadar yoğun olduğu açıktır. (Kerimoğlu 2010)<sup>6</sup> Bu durum, romanı oluşturan unsurların (vaka, olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, dil ve üslup vs.) dengeli dağıtımını konusunda birtakım sorunları beraberinde getirmiştir.

Yukarıda verdiğimiz örneklerde değindiğimiz gibi *Daha*’da, roman kahramanı üzerinden modern bireyin dünya karşısındaki “çaresizliği” anlatılır. Anlatıcı kahramanın gözüyle baktığımızda insan, aile, toplum, siyasi sistem kısacası herşey “çürümekte”dir. Bu dünyanın özünde “iyilik” yoktur. Kötülük geçmişi, bugünü ve geleceği kuşatmıştır. İroni “olumlu” olanın geçici/sahte/yalan; “olumsuz” olanın kalıcı/gerçek/doğru olmasında, canlılığın içinde ölümü barındırmasındadır. Baba “koryucu” değil, “yok edici”dir. Başarı, ödüllendirilmez. Çocukluk, masumiyet içeren

6 Bahsedilen ağırlık yazarın dilinden gelir. Hakan Günday birçok romanında olduğu gibi bu romanında da “aforizma”ları çok sık kullanır. Aforizmaların sıklığı okuru kurgusal metinden koparır ve bu metni geçici bir süre eleştiri yazısına dönüştürür.



anlamını yitirmiştir. Medeniyet, bireyi yaratmış ancak birey medeniyetin yıkımında rol oynamış, linç kültüründen kurtulamamıştır. İnsanlığın düştüğü "çukur"dan kurtulması dünyanın gidişatına bakıldığında zor görünmektedir. Toplum, riyakâr ve kördür. Dünyayı bu bağlamda gören bir romanın/roman kahramanının söylem ve eylemleri, dünyanın geleceği hakkında kötümser düşünen, insanlıktan "umudunu kesmiş", "kendine ve insanlara güvenini kaybetmiş", "inançsızlaşmış" insanın/yazarın zihniyetini yansıtır. Kahramanın okura birşeyler öğretmek, ideal bir dünya kurmak, gibi bir derdi/isteği yoktur. Yazar, *Daha*'da dünyanın hâlihazır durumunu anlatırken "ütopyanın" değil "distopyanın", "kahramanın" değil "antikahramanın" peşindedir. Kahraman anlatıcı vasıtasıyla "kötülüğü", "çirkinliği", "çürümüşlüğü" seçmesinin "anamlı" olması bir yana, bunları ifadede "nötr" olmaya özen gösterdiği açıktır.

## Kaynakça

- Aktaş, Şerif, (2013), Anlatma Esasına Bağlı Edebi Metinler, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara.
- Aktaş, Şerif, (1991), Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Bakhtin, Mikhail, (2001), Karnavalın Romanı; Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Celine, Louis Ferdinand, (2007), Gecenin Sonuna Yolculuk, YKY, İstanbul.
- Eagleton, Terry, (2012), Kötülük Üzerine Bir Deneme, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Forster, E.M., (1985), Roman Sanatı, Adam Yayınları, İstanbul.
- Freud, Sigmund, (2016), Sanat ve Sanatçılar Üzerine, YKY, İstanbul.
- Goldmann, Lucien, (2005), Roman Sosyolojisi, Çev. Ayberk Erkay, Birleşik Yayınları, Ankara.
- Günday, Hakan, (2013), Daha, Doğan Kitap, İstanbul.
- Günday, Hakan, (2003), Piç, Doğan Kitap, İstanbul.
- Hohrney, Karen, (1995) Çağımızın Nevrotik Kişiliği, Öteki Yayınevi, Ankara.
- Jahn, Manfred, (2012) Anlatıbilim, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kerimoğlu, Caner, (2010) Hakan Günday Romanlarında Aforizmalar, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/1 Winter.
- Kierkegaard, Soren, (2004), Ölümcül Hastalık Umutsuzluk, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Kundera, Milan, (1989), Roman Sanatı, Afa Yayınları, İstanbul.
- Lodge, David, (2013), Kurgu Sanatı, Hece Yayınları, Ankara.
- Moran, Berna, (2014), Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Rifat, Mehmet, (2012), Roman Kurgusu ve Yapısal Çözümleme, YKY, İstanbul.
- Soykan, Ömer Naci, (2004), Varoluş Yolunun Ana Kavşağında: Korku ve Kaygı, Doğu Batı Dergisi, Yıl 2, Sayı 6, Şubat-Mart-Nisan 19/99, Ankara.

# ÖRGÜT PSİKOLOJİSİNDE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİNİN KAVRAMSAL DEĞERLEMESİ

Yrd. Doç. Dr. Öznur YAVAN<sup>1</sup>

## Öz

Ekonomik sistem içerisinde sahip olunan kaynakların örgüt gelişimindeki önemi ve ağırlıkları her dönem değişiklik göstermiştir. Günümüz örgütlerinin en önemli faktörü haline gelen insan kaynağının performansı örgütsel verimlilik için hayati önem taşımaktadır. Örgütler çalışanlarının arzu, istek, beklenti, umut, dayanıklılık, iyimserlik ve özyeterlilik gibi durumlarından hayat bulan güçlü kültürel yapılarıdır. Örgüt çalışanlarının eğilimleri ve davranışları örgütsel performans, verimlilik, etkinlik ve başarı gibi kriterleri şekillendirmektedir. Örgütün sürdürülebilirliğini sağlamak isteyen yöneticilerin öncelikle çalışanlarının arzu, istek ve beklentilerini iyi analiz etmesi gerekmektedir. Bu sayede farkına varılabilecek çalışan eğilimleri, örgüt başarısı için gerekli strateji ve uygulamaların tam zamanında ve etkili olmasını sağlayacaktır. Örgüt çalışanlarının işten ayrılma eğilimlerinde bir artış görüldüğünde bu durumun arkasında yatan kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler analiz edilmeli ve gereken önlemler alınmalıdır. Aksi halde örgüt, hızlı personel devri ve bunun yol açtığı maliyetler ve performans kayıplarıyla uğraşmak zorunda kalacaktır. Örgütlerde işten ayrılma eğilimi, belirlenecek strateji ve uygulamalar üzerinde etkili olan önemli bir unsurdur. Bu çalışmada örgütsel davranış düzleminde işten ayrılma eğiliminin değerlendirilmesi, bu eğilimin sebepleri, örgüt için taşıdığı önem ve bu eğilimin yok edilebilmesi için yapılabilecekler konusunda öneriler yer almaktadır. Örgütlerin sürdürülebilirliğinde, verimlilik ve performansında belirleyici güç olan insan kaynağının işten ayrılma eğiliminin önemi yapılan teorik incelemeler yoluyla gösterilmeye çalışılmıştır. Yöneticiler, örgütler ve araştırmacılar için konunun ilişkili olabileceği psikolojik, sosyolojik ve ekonomik değişkenlerin gösterdiği çeşitliliğe dikkat çekmek amaçlanmıştır. Yine bu çeşitliliğin belli gruplamalar altında (kişisel, örgütsel, içsel, dışsal) sınıflandırılmasının, konunun öğrenilebilirliği, analizi ve yorumlanması açısından kolaylık sağlayacağı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşten Ayrılma Eğilimi, Personel devri, Örgüt Psikolojisi

## *Conceptual Valuation of Intention to Leave in Organizational Psychology*

### *Abstract*

The prevalence and the weight of the resources possessed within the economic system in the development of the organization has changed every period. The performance of human resources, which has become the most important factor of today's organizations, is vital for organizational productivity. Organizations are strong cultural structures that emerge from situations such as desire, wishes, expectation, hope, endurance, optimism and self-sufficiency. Organizational staff tendencies and behaviors shape organizational performance, efficiency, efficiency and success. Employee tendencies that can be perceived in this way will ensure that the strategies and practices required for organizational success are timely and effective. Managers who want to maintain sustainability of the organization should first analyze their desires, desires and expectations well. Employee tendencies that can be perceived in this way will ensure that the strategies and practices required for organizational success are timely and effective. When an increase in the intention to leave organization is observed, the personal, organizational and environmental factors behind this situation should be analyzed and necessary measures should be taken. Otherwise, the organization will have to deal with rapid staff turnover and the costs and performance losses it caused. Intention to leave work in organizations is an important factor influencing the strategies and practices to be determined. In this study, the evaluation of the intention to leave the work in the level of organizational behavior, the reasons for this intention, the importance it carries for the organization and the suggestions on what can be done to eliminate this intention are mentioned. The importance about the intention to leave of employees as determinative power in organizations' sustainability, productivity and performance was tried to be shown through the theoretical examinations made. It was aimed to draw attention to the diversity of psychological, sociological and economic variables that might be relevant for managers, organizations and researchers. Again, it has been tried to put forward that classification of these diversities under certain groupings (personal, organizational, internal, external) would facilitate the learning and analysis of the subject.

**Keywords:** Intention to Leave, Turnover, Organizational Psychology

1 Bülent Ecevit Üniversitesi,İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi/Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Bölümü. oznuryavan@yahoo.com

## Giriş

Örgütler ekonomik sistemin yapı taşları olarak toplumun vazgeçilmez birimleridir. Örgütler çeşitli girdileri almakta ve üretim faktörleriyle bunlara artı değerler katarak toplumun faydasına çıktı olarak sunmaktadır. Örgütlerin en önemli girdileri üretim araçları, doğal kaynakları, sermayesi ve insan kaynaklarıdır. İnsan, yöneticisinden en alt düzey çalışanına kadar, tek başına bir anlam taşımayan kaynakları fayda unsuru haline getiren ve örgüte değer katan bir kaynaktır. Günümüz bilgi iletişim ve teknoloji çağında hemen hemen bütün örgütler benzer makine, araç ve gerece ulaşabilmektedir. Bu örgütlerden ancak bir kısmı rekabet üstünlüğü sağlayacak insan kaynağına sahip olabilmektedir. Teknoloji benzerdir ancak insan; becerisi, liyakatı, bilgi birikimi, tecrübe ve deneyimleri ile verimlilik ve performans kriterlerini yerinden oynayacak bir güç kaynağıdır.

İçinde bulunduğumuz değişim ve bilişim çağında örgütlerin üzerinde yoğunlaştığı önemli unsur insan ve onun örgüt içinde sergilemiş olduğu davranışlardır. Bu davranışlar, statü ve rolünün gerektirdiği formal davranış ve eğilimler olabileceği gibi tamamen doğaçlama gelişen informal davranışlar da olabilmektedir. Örgütleriyle duygusal bağ kuran çalışanların arzu, istek ve beklentileri konusunda algıladıkları destek çalışanların göstereceği eğilim ve davranışlar üzerinde belirleyici olacaktır. Bu eğilim ve davranışlar ise örgütün performans ve verimliliğini etkileyecektir çünkü emek kaynağı insan, becerisinin veya kişisel performansının tamamını mı yoksa bir kısmını mı kullanacağına kendisi karar vermektedir. İnsan örgüt performansın belirleyici gücüdür. Yöneticiler, emir ve talimatlarla çalışan davranışlarının ancak görünür kısmını düzenleyebilirler. Bu nedenle memnuniyet düzeyi yüksek çalışanlara sahip olmak büyük önem taşımaktadır.

Örgütler ve araştırmacılar için çalışan davranışlarının örgütsel verimlilik, karlılık ve performans üzerinde büyük etkileri bulunduğu kabul edilmektedir (McCook, 2002:59). Çalışanlara özen göstermek ve onlarla ilgilenmek, çalışanların davranışlarında pozitif bir etki yaratmaktadır. Çalışanlara gösterilen özen, örgütlerin çalışanlarıyla olan örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi, iş tatmini, iş performansı gibi ilişkilerini değiştirmeye temel teşkil eder (Chew ve Wong, 2008:694). Yönetim ve organizasyon üzerine yapılan birçok çalışma örgütsel bağlılık, iş tatmini, algılanan zayıf adalet gibi örgütsel davranışların sonucu olarak işten ayrılma eğilimine yönelmiştir (Bibby, 2008:68).

Bir örgüt personel kadrosunu oluşturuncaya kadar oldukça uzun bir sürece ihtiyaç duyar. İş ilanları, iş başvuruları, personel havuzunun oluşturulması, sınavlar, mülakatlar ve tüm bunların örgüt imajına zarar vermeyecek şekilde eşitlikçi ve adaleli bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Çalışan işe başladıktan sonra liyakatının artırılması için verilen hizmet içi ve hizmet dışı eğitimler, oryantasyon çalışmaları örgütlerin verimlilik ve performans kriterlerinde önemli bir yere sahiptir. Tüm bu sebeplerle örgütler ve yöneticileri tarafından işten ayrılma eğilimi üzerinde özellikle durulması gereken bir kavramdır.

Personel devir hızının yüksek olduğu bir örgütte yöneticilerin öncelikli olarak çalışanların işten ayrılma gerekçeleri üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir. Çalışanlar örgütü kendi kişisel sebeplerinden dolayı mı terk ediyorlar yoksa örgütsel anlamda sorunlar bulunmakta mıdır; ya da makro düzeyde genel ülke ekonomisi anlamında bir süreçten mi geçilmektedir? Bu değerlendirmeler çerçevesinde yöneticilerin işten ayrılma eğiliminin altında yatan sebepleri çok iyi değerlendirip ona göre en uygun stratejileri seçmeleri gerekmektedir. Belirlenen bu stratejilerin ise çalışan, örgüt ve ülke ekonomisi kapsamında uygulanabilir olması önem taşımaktadır.

### **1. Örgütsel Davranış Düzlemi**

Genel olarak tavırların öncelikle arzulara dönüşmesi gerektiği ve ancak bundan sonra eğilim davranışının gelişebileceği kabul edilmektedir. Ek olarak, eğilimler üzerindeki tavırların etkisinin tümüyle arzular tarafından şekillendiği savunulmaktadır. Çeşitli teorik yaklaşımlar doğrultusunda personel devir hızını açıklamak için ampirik bazı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin genel teması, personel devir hızının tutumsal, karara ait ve davranışsal bileşenleri içeren çok aşamalı bir süreç olduğunu belirtmeleridir (Liou, 2009: 95-98).

İşten ayrılma eğiliminin bir sonucu olan personel devrinin çalışılması için davranışların ilk belirteçleri olarak eğilimler anlaşılmalı ve ölçülmelidir. İşten ayrılma eğilimi ve yüksek personel devrinin anlaşılması için araştırmacılar iki teori savunmaktadır: Örgütsel Bağlılık (OC-Organizational Commitment) Modeli ve Akılcı Eylem Teorisi (TRA-The Reasoned Action). Bir teori veya teoriksel çerçeve toplum tarafından kabul edilmeden önce sınanmalıdır. TRA ve OC modelleri yapılan sınamalar sonucu kabul edilmiş modellerdir. Kullanışlı bir teori ya da teoriksel modelin en az üç kriteri karşılması gerektiği ileri sürülmektedir: tanımsal duyarlılık, test edilebilen diğer oluşumlarla teoriksel bütünleşme ve öngörücü güç (Liou, 2009: 93-94).

TRA, bireylerle ilgili çalışmalara – eğilimler ve davranışlar - teorik rehberlik sağlamaktadır. Shepperd meta analizli yaptığı 87 çalışmada, bireylerin bir davranış, subjektif kural ve eğilim doğrultusundaki tavırlarının büyük oranda bağlantılı olduğunu bulmuştur. TRA'ya göre amaçlar doğrultusunda bir tavır değişkeni – örneğin örgüte karşı bir tavır (örgütsel bağlılık gibi) – davranışları öngörmeye bir rol oynamamaktadır. Değişken burada dışsal bir faktör olarak görülmekte ve araştırmacılara sadece, bireylerin neden belirli davranışları gösterdiklerini anlamalarında yardımcı olmaktadır. Bu durum, amaçlar doğrultusundaki tavırların karar vermede daha fazla nedensel bir rol oynadığını çünkü bunların amaçları dikkate alan faaliyetlerin başlama noktaları olduğu anlamına gelmektedir. Yine TRA çerçevesinde yapılan çalışmalarda, davranışlar doğrultusundaki tavırların, eğilimleri öngöremeyeceği bulunmuştur. Diğer bir kısım araştırmacı, tutumların direkt olarak eğilimleri öngöremeyeceğini savunmaktadır. Bunun yerine tutumların ilk olarak arzulara (yani sonradan davranış eğilimleriyle bağlantılı olacak isteklere) dönüşmesi gerektiği savunulmaktadır (Liou, 2009: 95-96).

Yapılan araştırmalar, örgütte yaşananlar sonrası çalışanların tepkilerinin dört kategoride sınıflandırıldığını göstermektedir. Bunlar: ‘işten ayrılma’ tatminsizliğe yol açan ortamdan tamamen uzaklaşmak, ‘sorunları seslendirme’ tatminsizliğe yol açan durumun düzeltilmesine çalışmak, ‘ilgisizlik’ tatminsizliğe yol açan ortamdan geçici olarak uzaklaşmak ve ‘sadakat’ tatminsizliğe yol açan durumun düzeleceğini düşünerek beklemektir. Karayolu işletmeleri üzerinde yapılan bir araştırmada ise işten ayrılma davranışı, faktör analizi sonucunda *iş tamamen bırakmak* ve *örgüt içerisinde iş değiştirmek* şeklinde iki ayrı faktör biçiminde kendini göstermiştir (Tütüncü, 2000).

### **1.1. İşten Ayrılma Eğilimi**

İşten ayrılma eğilimi kavramı ‘‘örgütten ayrılmak konusundaki bilinçli ve temkinli bir karar veya niyet’’ şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrılma eğilimi, örgütten ayrılmaya karşı sürekli ve aynı zamanda genel bilişsel uyarlamayı yansıtmaktadır. Bu uyarlama, çalışanın ayrılmayı, başka bir istihdam fırsatı aramayı veya bir ayrılma niyeti şeklini düşünüp düşünmediğini belirlemektedir. Bir başka tanıma göre ise ayrılma niyeti, çalışanların iş koşullarından tatminsiz olmaları durumunda göstermiş oldukları yıkıcı ve aktif eylemler olarak ifade edilmektedir (Eryeşil ve Öztürk, 2015: 144).

Çalışanlar işlerinde yaşadıkları problemler ve memnuniyetsizlikler karşısında devamsızlık yapma, işe geç gelme, işten ayrılma, şikâyetle bulunma gibi tepkiler göstermektedir (Turan ve Ay, 1999). Bugünkü dinamik iş ortamında örgütlerin yaşadıkları en büyük zorluklardan biri, yetenekli kişileri örgüte çekmekten çok onların uzun vadeli hizmetlerini sağlamaktır (Süzer, 2005). İşten ayrılma eğilimi, yakın bir gelecekte bireyin örgütten ayrılma olasılığını dikkate alan öznel bir değerlendirmeyi kastetmektedir. İşten ayrılma eğilimi, kısa bir vadede örgütten ayrılmak için bilinçli ve kasti istek olarak düşünülmekte ve geri çekilme, biliş sürecinde silsilenin son parçası olarak hesaba katılmaktadır (Cho vd., 2009: 375). İşten ayrılma eğiliminin sosyal sistemin üyelik sınırları boyunca birey hareketliliğinin derecesi olduğu da söylenebilir (Bibby, 2008: 68).

İşten ayrılma eğilimi, iş tatmini ile negatif bir ilişki içerisindeydir. İş tatmini veya tatminsizliğine bağlı olarak oluşan ayrılma niyeti paralelinde çalışan, öncelikle işini değerlendirerek iş tatminini sorgulamaktadır. Sonucun olumsuz olması halinde, işe ve işyerine karşı isteksizlikle birlikte uygunsuz iş davranışları sergilemekte, daha sonraki aşamada işe karşı oluşan niyet paralelinde işten ayrılmayı düşünmektedir (Poyraz ve Kama, 2008: 149).

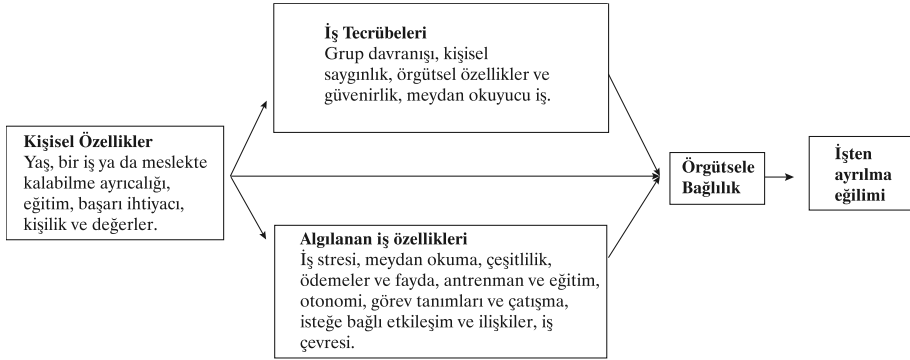
March ve Simon’un klasik modeline göre işten ayrılma niyeti, algılanan ayrılma arzusu ile örgütten ayrılma kolaylığının bir fonksiyonudur (Gürbüz ve Bekmezci, 2012: 193). March ve Simon (1958:96)’a göre işten ayrılmanın algılanan çekiciliği, iş tatmininin bir fonksiyonudur ve örgüt-içi transfer olasılığına bağlıdır. İş tatmini birçok faktör (iş gereksinimlerinin diğer rollerle uyumluluğu, iş rollerinin bireyin kendi kişiliği ile uyumluluğu, araçsal ilişkilerin iş başında öngörülebilirliği v.b.) etki-

lemektedir. Çalışan işinden memnun olmadığı zaman örgüt içi bir transfer olasılığını düşünebilir. Örgüt içi transfer olasılıkları ise örgütün boyutuna bağlı olabilir. Büyük örgütlerde küçük olanlara göre iç transfer olasılığı daha fazla olmaktadır. Bunun yanında fazla iş teklifi aldığına inanan bireyler hareket etmenin kolaylığına daha çok inanmaktadır. Cinsiyet, yaş ve sosyal statü gibi kişisel karakteristikler dış alternatiflerin mevcut olarak algılanma derecesini etkileyebilir. Beceri ve örgütsel görev süresi, mevcut olarak algılanan dış alternatifleri azaltabilir. Bireysel ayrılma ihtimali, ayrılma arzusunun ve algılanan hareket kolaylığının bir fonksiyonudur. Ayrılma isteği yoksa, algılanan hareket kolaylığının önemi yoktur. Bir birey örgütten fazlasıyla memnun değilse ve ayrılmak istiyorsa fakat dışsal alternatiflerin mevcut olduğuna olan inancı az ise muhtemelen işten ayrılmayacaktır. Örgütte kalmaya veya katılmaya karar verecektir.

Mowday ve arkadaşlarına göre işten ayrılma niyeti, ayrılma kararını iki şekilde etkilemektedir. İşten ayrılma niyeti, başka iş olanakları olmamasına rağmen işi bırakmaya doğrudan neden olabilir. Ya da işgörenin yeni iş olanakları araştırmasına yol açarak iş bırakmayı dolaylı olarak etkileyebilir. Başka bir yaklaşıma göre ise, işten ayrılma niyeti bilişsel ve davranışsal bir olgudur. Bu süreçte işgören çeşitli nedenlerle işten ayrılmayı düşünebilir (bilişsel ya da tutumsal) ve bu düşünceyi gerçekleştirmek için harekete geçebilir (davranışsal). İşgörenin örgütten ayrılmasına ilişkin nihai kararı, halihazırdaki işine kabul edilebilir alternatif bir iş bulabilmesine veya böyle bir işin mevcudiyetine bağlıdır (Gürbüz ve Bekmezci, 2012: 193-194).

Bir örgütte işten ayrılma eğiliminin açık sonucu olan işgücü devrinin sebepleri tipik olarak dört belirleyici sınıfa ayrılmıştır. *İlk grup*, işin ulaşılabilirliği gibi dış faktörlerden oluşmaktadır. *İkinci gösterge* ücret, ödül, fayda, denetim stili, işin anlamı ve iş çevresi gibi faktörleri içeren örgütsel faktörlerden oluşmuştur. Bireyler için iş ile ilgili olmayan kısmı oluşturan faktörler *üçüncü gruba* girmektedir ve diğer insanların kariyer hareketleri veya aile görüşü gibi unsurları içermektedir. *Dördüncü faktör*, işin çekici olmaması veya meydan okuyucu bulunmaması gibi bireylerin iş ile ilgili olarak algıladıkları faktörlerden kaynaklanmaktadır (Bibby, 2008: 68-69). Bu faktörlerin varlığı, bireylerde işten ayrılma düşüncesi ve eğilimi yaratmakta, akabinde örgütte hızlı personel devri yaşanmaktadır.

Liou (2009:97) örgütsel bağlılık (OC) ve akılcı eylem teorilerini (TRA) sistematik olarak inceledikten sonra yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığın, iş tecrübelerinin, iş karakteristiklerinin ve kişisel özelliklerin işten ayrılma eğilimini teorik ve ampirik olarak daha iyi açıklayabileceği sonucuna varmıştır. Önerilen modeldeki anahtar değişken olarak örgütsel bağlılık işten ayrılma eğiliminin öngörücüsü olarak belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık aynı zamanda işten ayrılma eğilimi ile diğer öngörücü değişkenler arasındaki ilişkide bir aracı olarak görev görmektedir. İş tecrübeleri, algılanan iş karakteristikleri ve kişisel özellikler de örgütsel bağlılığın öngörücüsüdür (Liou, 2009:97). Şekil 2'de bu değişkenler, birbirleri arasındaki ilişkiler ve aracılık görevleri ayrıntılı olarak görülmektedir.



Şekil 2 İşten Ayrılma Eğilimini Ölçmek İçin Önerilen Model

**Kaynak:** Liou, Shwu-Ru, 2009, “Nurses’ Intention to Leave: Critically Analyse the Theory of Reasoned Action and Organizational Commitment Model”, *Journal of Nursing Management*, 17, p. 97.

Özellikle 1980’li yılların başlarından itibaren pek çok araştırmacı (Peters, Bhagat ve O’connor, 1981; Kramer, Callister ve Turban, 1995; Kalliath ve Beck, 2001), insanların işlerinden neden ayrıldıkları sorusuna cevap vermeye çalışmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar birbirleriyle çok fazla uyumlu olmasa da genel olarak iş stresi, örgüt bağlılığının sağlam olmaması, kendini kontrol edememe ve işten tatminsizlik gibi faktörlerin personelin işi bırakmasının başlıca sebepleri olduğu iddia edilmiştir (Kula vd., 2015: 132). İşgörenlerde işten ayrılma düşüncesinin oluşmasına etki eden faktörleri kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler olmak üzere üç gruba ayırarak değerlendirmek mümkündür (Aslan ve Etyemez, 2015: 485-486):

- ❖ İşten ayrılma eğilimini belirleyen kişisel faktörlerin başında kişilik özellikleri gelmektedir. Buna göre, düşük düzeyde yumuşak başlılık ve yüksek düzeyde deneyime açıklık ve duygusal istikrarsızlığın işten ayrılma niyeti üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, yumuşak başlı kişilerin, nazik, kibar, fedakâr, ince ruhlu, uzlaşmacı, çözüm odaklı ve diğerleriyle tatmin edici ve olumlu ilişkilerde bulunma eğilimlerinden dolayı işlerinden ayrılma eğilimlerine sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Kişilik özelliklerinin yanında işgörenin demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, iş tecrübesi, yaş vb.), başka bir işe duyulan sempati, evlenme, emeklilik, sağlık durumu, eğitim ihtiyacı, iş ile ilgili beklentilerin gerçekleşmemesi gibi faktörler de kişisel faktörler içinde yer almaktadır.
- ❖ İşgörenin işyerinden ayrılma düşünceleri üzerine etki eden örgütsel nedenlerin belli başlılarını ise; örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel özdeşleşme, iş güvencesi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, iş arkadaşları ile ilişkiler, yönetici ile ilişkiler, iş/rol talep ve beklentileri, kariyer geliştirme olanakları, otonomi, ödüllendirme yapıları, işin kendisi, ücret, tükenmişlik, stres



kaynakları, çalışma koşulları, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ile eğitim faaliyetlerine ilişkin algılamalar, çalışma saatleri, çalışma yerinin fiziksel koşulları, iş yükü ile ilerleme ve gelişme olanakları şeklinde sıralamak mümkündür.

- ❖ İşyerlerinde herhangi bir sorun yaşamasa bile, ekonomik ve sosyal kaynaklı birtakım çevresel faktörler işgörenlerin işten ayrılma niyetlerini etkileyebilmektedir. Örneğin; ülkenin ekonomik durumu, dışarıdaki iş olanakları, işe ulaşım olanaklarındaki değişiklik, eşlerin çalışma yerinde meydana gelen değişiklik ve çocukların eğitim ihtiyaçları gibi aileden kaynaklanan nedenler işgörenlerin işten ayrılma niyetlerini etkiler.

İşten ayrılma eğilimi, işten ayrılma davranışının bir ikamesi olarak çalışan tarafından üzerinde ayrıntılı olarak düşünülmüş bilinçli işten ayrılma arzusudur. Dolayısıyla işten ayrılma eğilimi, işten ayrılma davranışını en fazla öngörümleme özelliğine sahip değişkendir. Alan yazını incelendiğinde örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasında oldukça güçlü ve anlamlı ilişkilerin belirlendiği görülmektedir (Arbak ve Özmen, 2009). İşten ayrılma eğilimi, örgütsel bağlılığı işi bırakma kararından ayıran bir unsur olarak görülmektedir (Bellou, 2008:780). Düşük örgütsel bağlılık genellikle örgütten ayrılma kararının öncülü olarak dikkat çekmektedir (Drew vd., 2008: 326). Aşağıda örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılacaktır.

### ***1.2. Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Eğilimi***

Örgütsel bağlılık kavramına ait farklı tanımlamalarda ortak olan görüş bağlılığın; “çalışanın örgütle ilişkisini tanımlayan”, “örgütte kalmayı sürdürme kararına yol açan” psikolojik bir durum olduğudur. Buna göre en genel anlamda örgütsel bağlılık, bireyin amaçları ile örgüt arasındaki uyumu temsil eder. Bu sayede birey, örgütün genel amaçları için çaba sarf edebilir ve kendini örgüt üyesi olarak tanımlayabilir. Örgütsel bağlılık bireyin; örgütün hedeflerine ve değerlerine inancı, örgütün amaçlarını başarabilmesi için çaba sarf etmeye olan istekliliği, örgüt üyesi olarak kalmaya kaşı duyduğu arzu olarak tanımlanmaktadır (Çakar ve Ceylan, 2005: 52-53).

Meyer ve Allen (1997); örgütsel bağlılık çeşidi olarak tabir edilen duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığın, birer örgütsel bağlılık çeşidinden çok, bağlılığın bileşenleri olarak düşünülmesi gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü bir çalışanın örgütle ilişkisi, bu üçünün farklı düzeylerini içerebilir. Örneğin bir çalışan örgüte yüksek düzeyde bağlılık hissederken, örgütte kalmayı sürdürmek için zorunluluk hissedebilir. Başka bir çalışan, örgüt için çalışmaktan zevk duyarken, örgütten ayrılmanın ekonomik açıdan getireceklerini göze alamayabilir. Başka bir çalışan ise işvereniyle çalışmayı sürdürmek için arzu, ihtiyaç ve zorunluluk hislerini aynı anda taşıyabilir. Sonuç olarak araştırmacılar, çalışanların örgütle ilişkisini belirli bir bağlılık kategorisine dâhil etmek yerine, bu kategorilerin bir kombinasyonu olarak anlamaya

çalışmalıdır (Çakar ve Ceylan, 2005: 55). Bazı araştırmacılar örgüte duygusal olarak bağlanmış olan çalışanların artan verimlilik, azalan devamsızlık ve artan extra-rol performansı gösterdiklerini bulmuştur. Duygusal olarak bağlanmış çalışanların işlerini bırakma olasılığının daha az olduğu da görülmüştür. Yine araştırmalar, çalışanların gelişmesine ortam oluşturmanın ve eğitim fırsatları yaratmanın, örgütün işgücünün bağlılığının kazanılması için çok önemli olduğunu göstermektedir (Chew ve Wong, 2008: 692).

Örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmaların sonuçları bağlılığın, devamsızlık ve işten ayrılma eğilimi ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, iş güvencesinin olmayışının veya iş güvencesizliğinin çalışan üzerinde yarattığı gerginlikler, iş gücü devri üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir. Herhangi bir stres faktörü gibi iş güvencesizliği de, stresten tamamen kaçınmak amaçlı bir geri çekilme davranışına neden olabilmektedir. Bu nedenle, iş güvencesinin olmayışı veya düşük düzeyli iş güvencesi algısı ile işten ayrılma eğilimi pozitif yönde ilişkilidir denilebilir (Poyraz ve Kama, 2008: 149)

## ***2. İşten Ayrılma Eğiliminin Örgütsel Davranış Kavramlarıyla İlişkileri***

Yıllardan beri geri çekilme davranışının üç temel çeşidi – geç kalma, devamsızlık (bulunması gereken yerde bulunmama), personel devri olarak - tanımlanmaktadır. Bu üç davranışla bağlantılı olarak ilgili yerde bulunmamayı (ya da yokluğu) açıklamaya çalışan araştırmacılar iki genel yaklaşıma sahiptir. Bazıları bu davranışların hepsinin çalışanların kaçınma girişiminin örnekleri olduğunu ve araştırmacıların bu davranışlarla ilgili bütün bağlantıları anlamaya odaklanmaları gerektiğini savunmaktadır. İkinci yaklaşım şuna işaret etmektedir: her bir geri çekilme göstergesi eşsiz yani kendine özgü ve belirli bir geçmişin sonucudur (Koslowsky, 2009: 1).

TRA ve OC modelleri sistematik olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda örgütsel bağlılık, iş tecrübeleri, iş karakteristikleri ve kişisel özellik gibi değişkenlerin işten ayrılma eğilimini teorik ve ampirik olarak daha iyi açıkladığı görülmüştür (Liou, 2009:97). Yapılan çalışmalar, işten ayrılma eğilimine kişisel, mesleki ve dışsal çevre faktörlerinin etki ettiğini göstermektedir. İşten ayrılma eğilimi üzerinde iş doyumuna kadar örgütsel katılımın da önem taşıdığı bulunmuştur. Örgütsel katılım, çalışanların yaptıkları işin saygınlığının farkına varmaları ve iş yerinin amaçlarını benimsemeleri ile oluşmaktadır. Bunların oluşmasında yöneticilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Örgütsel katılımın olumlu yönde gelişmesi ile birlikte iş doyumunda da artış gözlenmektedir. Örgütsel katılım düzeyi, işten ayrılma eğiliminin en büyük göstergelerinden biri olmaktadır (Tütüncü, 2000).

Yine personel tükenmişliği ve çalışma programları konusunda hissedilen tatminsizlik, işi bırakma eğilimi ile bağlantılı olmaktadır. Gelişme için fırsatların az olması, etkin profesyonel bağlılığın yoksunluğu, düşük iş tatmini, iş-aile çatışması ve yüksek sayıda iş talepleri, çalışanların işlerini bırakma eğilimleri ile bağlantı göstermektedir.

Yine çalışanların işlerini bırakmalarının ana sebeplerinden biri olarak ücretler konusunda hissedilen düşük tatmin, iş gerekleri, iş saatlerinin değişmesindeki güçlük ve belirsiz çalışma durumları gelmektedir (Flinkman vd., 2008: 728).

İşten ayrılma eğiliminin iş performansı ile de ilişkisinin bulunduğu belirlenmiş durumdadır. İşten ayrılma eğilimi üzerinde çalışanların yaşının da önemli bir unsur olduğu ortaya konulmaktadır. Çalışanların yaşları arttıkça işten ayrılma eğilimlerinde bir azalma görülmektedir. Araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre çalışma yılı arttıkça iş doyumunu artmaktadır. İş doyumunun artması, işten ayrılma eğilimini azaltmaktadır. Çalışanların eşitlik ilkesi üzerindeki algılamaları, işten ayrılma eğilimlerine etki etmektedir. İş adaleti ile işten ayrılma eğilimi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanlara eşit muamele yapılması işten ayrılma eğilimine etki etmektedir (Tütüncü, 2000).

İş gerekleri-zorunlulukları modeli (Job strain) diğer bir ifadeyle *talep-kontrol modeli* Karasek tarafından geliştirilmiştir ve iş gerekleri alanında önemli yere sahiptir. İş gerekleri modeline göre fazla iş talebi (yüksek işyükü vb.) çalışanların ruhsal ve fiziksel sağlıklarında, çalışma performanslarında ve iş tatminlerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Ancak iş gerekleri kendi içinde zararlı değildir. Çalışanların iş stresini üst noktalarda algılaması, sağlıklarının bozulmasıyla sonuçlanmaktadır. Kontroller, yüksek iş talepleri ve sağlıkla ilgili olumsuz sonuçlar arasındaki ilişkide ılımlaştırıcı etkiye sahiptir. İş gerekleri modeli, iş kararları enlemi ve iş taleplerinin birleşiminden sonuçlanan dört çeşit iş öngörüsünde bulunmaktadır. İşin talepleri yüksek, iş kontrolü düşük olduğunda iş, “high strain” bir iş olarak tanımlanmaktadır. İş talepleri ve iş kontrolünün her ikisi de yüksek olduğunda iş, “aktive” iş olarak tanımlanmaktadır. “Passive” iş, iş talepleri ve iş kontrollerinin her ikisi de düşük olduğunda olmaktadır. Son olarak, “low strain” iş, iş talepleri düşük fakat iş kontrolleri yüksek olduğunda tanımlanmaktadır (Chiu ve Wu, 2008: 2).

Geçerli ve güvenilir bir kişilik testi olan Beş Faktör Kişilik Testi dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık özelliklerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. İş yaşamı açısından değerlendirildiğinde genel olarak dışadönüklerde iş doyumunun ve işten ayrılma eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür. Yine çalışanların sorumluluk düzeyleri arttıkça işten kaçma ve işten ayrılma davranışlarının azaldığı bulunmuştur. Birçok çalışma nevroitik bireylerin işten kaçma eğiliminde olduklarını, buna karşın işten ayrılma eğilimlerinin düşük olduğunu göstermiştir (Solmuş, 2009).

Başka bir çalışma algılanan örgütsel destek, amir/yönetici desteği ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma eğilimi üzerindeki ilişkisini ve yine aynı değişkenlerin işte kalma eğilimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Bazı çalışmalara göre iş riski, örgütte kalma eğilimini azaltırken; davranışsal bağlılık (örgütsel bağlılık), fiziksel koşullar ve iş güvencesi çalışanların örgütte kalma eğilimini arttırmaktadır. Ayrıca çalışma koşullarının örgütte kalma eğilimini arttırdığı bulunmuştur. Bir başka yazar, lider-

lerin çalışanlarla ilişkilerinde motive edici bir dil kullandıklarında çalışanların daha uzun süre örgütte kalma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Amire bağlılık ile işte kalma eğilimi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur fakat bu ilişki örgütsel bağlılık tarafından yöneltilmiştir. Amirler, örgütsel temsilci olarak dikkate alındığından amirlere bağlılığın örgüte bağlılığa yol açacağı ve bağlı çalışanların örgütte kalma eğiliminde olduğu savunulmuştur. Birkaç çalışma amirlere olan bağlılık ile işte kalma eğilimi arasında direkt pozitif ilişki bulunmuştur (Cho vd., 2009: 375-377).

Yapılan bir araştırmaya göre çalışanların belirsizlikten kaçınma eğiliminde olmaları ve kolektif değerlere sahip olmaları ile işten ayrılma ve işe karşı ilgisiz kalma türünden tepkiler göstermesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, hiyerarşik mesafe ile sadakat ve bağlılık ifade eden davranışlar arasında pozitif bir ilişki, belirsizlikten kaçınma eğilimi ile sorunları dile getirme teşebbüsü arasında negatif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Beklenenin aksine, hiyerarşik mesafe ile sorunları dile getirme teşebbüsü arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ve son olarak, kolektif/feminin değerlere sahip olma ve belirsizlikten kaçınma eğilimi ile sadakat ve bağlılık ifade eden davranışlar sergileme arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Turan ve Ay, 1999)

### ***3. İşten Ayrılma Eğiliminin Örgüt İçin Önemi***

İşletmelerin geleceği düşünerek çalışanlarına yapmış oldukları yatırımlar ve çalışanların işletmelere maliyeti oldukça yüksek olduğu için işten ayrılma niyetine etki eden dışsal, örgütsel ve kişisel faktörleri anlamak oldukça önemlidir (Yıldız vd., 2014: 236). Personel devri, işgücü verimliliğinde azalma yaşanan örgütlerde birçok olumsuz etki yaratabilir; işe yeni yerleştirilen çalışanların yüksek (işe alma, seçme ve eğitim) maliyetleri, azalan moral ve anlam bütünlüğü vb. (Bibby, 2008: 63). Örgütler açısından maliyet arttırıcı ve zaman kaybettirici olan, aynı zamanda örgütteki çalışma grupları arasındaki sosyal ilişkileri zedeleyerek, çalışanların morallerini bozan ayrılma davranışının bir önceki basamağı olan işten ayrılma eğilimi aşaması, çalışanın işinden henüz ayrılmamış olması ve örgütte kalarak, örgüt için çalışmasının devamının sağlanmasına fırsat vermesi yönünden oldukça önemlidir (Daloğlu,2002). Çünkü iyi eğitilmiş, konusunda uzman bir çalışanın işten ayrılmasıyla birlikte, örgüt açısından onun yetiştirilmesi için katlanılan maliyetler zarara dönüşmektedir. Bu yüzden konularında yetişmiş çalışanların tatmin ve bağlılıklarının sağlanarak, ayrılma niyetinin oluşmasına engel olmak ve söz konusu çalışanların örgüt içerisinde kalmasını sağlamak, örgütün verimlilik ve etkinliği açısından son derece önemlidir (Poyraz ve Kama, 2008: 149).

Yüksek personel devrinin, maliyet etkinliği için önemli problemler yarattığı bir gerçektir. İnsan kaynakları profesyonelleri ve araştırmacıları, bir personel devrinin maliyetinin olay aralığını, çalışanın yeteneklerine ve sorumluluk düzeyine bağlı olarak işten ayrılanın maaşını yüzde 93'ten yüzde 200 oranına kadar değiştirdiğini tah-

min etmektedir. Maruz kalınan finansal maliyetlere ek olarak uzmanlık ve işe özgün bilgi kaybı olmaktadır. Personel devrinin sonucu olan kadro açığı, moralde bir düşüş ve iş taleplerini karşılama yeteneksizliğinden kaynaklanan hayal kırıklığına sebep olabilmektedir (Drew vd., 2008: 326). Bu durum, örgütlerin mal ve hizmetlerinden faydalanan tüketici ve müşteri kitlesinin memnuniyetsizliğine yol açmaktadır.

İşten ayrılma eğilimi ile iş doyumu ve iş verimliliği arasında bir bağın bulunduğu da bilinmektedir. Örgütlerde yöneticilerin, çalışanların işten ayrılma eğilimlerini belirlemeleri, iş ortamını daha verimli hale getirebilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmalarına olanak sağlaması yönünden de büyük önem taşımaktadır (Tütüncü, 2000). Yönetici, çalışanlarda işten ayrılma eğiliminin oluşmasına yol açan arzuların neler olduğuna ulaşabilirse örgüt atmosferini o doğrultuda yönlendirecek, çalışan taleplerini göz önünde bulunduracak ve bu eğilimlerin oluşmasına sebep olan ortamı değiştirerek personel devrini azaltabilecek ya da durdurabilecektir.

#### ***4. Örgütte İşten Ayrılma Eğiliminin Bertaraf Edilmesi***

İnsan kaynakları yönetiminin en temel görevlerinden biri; iyi yetişmiş ve nitelikli işgücüne sahip olmak kadar söz konusu işgücünün işten ayrılmasını önlemektir. Çalışanların performans ve verimliliklerinin artırılmasında onların işten ayrılma niyetlerinin azaltılması önemli bir rol oynamaktadır. Kalifiye işgücünün işten ayrılmasını önlemede değişik motivasyon araçları mevcuttur. Dolayısıyla kişiler uygun araçlarla motive edildiği takdirde işten ayrılma eğilimlerinin azalacağı söylenebilir (Engin vd., 2015: 3-4).

İşgören tepkilerini kontrol altına almak isteyen yöneticilerin örgüt yapısı ile çalışanların değerleri arasında bir uyum sağlaması gerekmektedir (Turan ve Ay, 1999). Kinik fikir ve duygusal bitkinlik, çalışanların işten ayrılma eğiliminin güçlü öngörücüleridir. Tükenmişliği önlemek için getirilen düzenlemelerin, aynı zamanda personel devrini ve onunla ilgili maliyetleri azalttığı da ileri sürülmektedir (Lingard, 2003: 69). Zorbalık ile iş tatmini, depresyon, işten ayrılma eğilimi gibi üç sonuç değişken arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmalar işyeri kaynaklarının (fiziksel, entelektüel, teknik, finansal, sosyal vb.), zorbalık etkilerini hafiflettiğini göstermektedir. Özellikle zorbalığın negatif etkileri, işyeri kaynaklarına erişebilirliklerinin düşük düzeyde olduğunu belirten kurbanlarda, bu kaynaklara erişebilirliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirten kurbanlara oranla daha büyüktür (Djurkovic vd., 2008: 408-409).

Alan yazın incelendiğinde algılanan örgütsel desteğin işyerinde zorbalık ve örgütten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkiyi duygusal ve bilişsel olarak ılımlılaştırdığı görülmektedir. Algılanan örgütsel desteğin, kurbanları zorbalığın etkisinden psikolojik olarak kurtardığı ileri sürülmektedir. Bu da örgütün onlara değer verdiği ve onların iyiliğinin dikkate alındığı hissettirilerek sağlanmaktadır. Ek olarak, algılanan örgütsel desteğin, karşılıklı ödün ilkesine dayanarak, çalışanların örgütte kalması için zorunlu-

luk yaratan ilişkisel etkileşimleri sağladığı söylenmektedir (Djurkovic vd., 2008: 409). Örgütsel desteğe ilave olarak çalışanın içsel motivasyonu (başarı odaklılık, güç elde etme vb.), iş tatmini, örgütsel vatandaşlık düzeyi, iş doyumunu, net rol tanımlamaları, hizmet içi eğitimler, örgütsel adalet algısı v.b. unsurlar da çalışanın örgütten ayrılma eğilimini yumuşatan kriterler olarak sayılabilmektedir. İçsel ve dışsal anlamda yani kişisel ve örgütsel sebeplerle ifade edilebilecek pek çok unsur, çalışanın işten ayrılma eğilimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yaratacaktır.

Örgütler genel olarak çalışanlarını yenilemek yerine yetiştirmeyi tercih etmektedir. Bu nedenle örgütlerde personel yenileme oranı çok yüksek değildir. Çalışanların aynı örgütte çalışma süreleri de uzun olmaktadır. Diğer yandan, pek çok sektörde yaşanan hareketlilik, insan kaynağı sirkülasyonunun artmasına sebep olmaktadır. Daha iyi kariyer ve daha fazla ücret olanakları, çalışanları iş değiştirmeye yönlendirmektedir. Örgütlerde yeni pozisyonları “içeriden” doldurma yaklaşımı hâkim olsa da, dışarıdan gelene daha iyi kariyer ve ücret olanakları bulunduğu bir gerçektir (Süzer, 2005). İşyeri kaynaklarına erişebilirliğin artırılması yoluyla örgütte oluşmaya başlayan veya oluşan ayrılma eğiliminin azaltılabileceği veya tamamem yok edilebileceği söylenebilir. Örgütlerin verimliliği açısından yöneticilerin oluşmaya başlayan işten ayrılma eğilimini öngörmeleri ve örgütte varolan iklime göre beliren bu eğilimlerin bertaraf edilmesi büyük önem taşımaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Eğer bir örgütte işten ayrılma eğiliminde artış görülüyorsa burada yöneticiler ve çalışanlar için olumsuzluk yaratan bir atmosfer var demektir. Bu şekilde bir örgüt yapısında ise verimlilik, performans ve başarı elde edilmesi güç hale gelir. Sosyal ve psikolojik bir varlık olarak çalışanlar adaletli ve eşit uygulamalar altında faaliyet göstermek isterler. İşyerinde ve örgüt iklimi içerisinde memnuniyet düzeyi yüksek çalışanlara sahip olmak, örgütler için vazgeçilmez kilit unsurdur. Çünkü memnuniyetsiz çalışan bir taraftan tam performans göstermeyecek, diğer taraftan mümkün olan en uygun zamanda işten ayrılma planları yapacaktır.

İşten ayrılma eğiliminin yüksek olduğu örgütlerde hesaplanabilen ve hesaplanamayan giderlerde artış olacaktır. Oryantasyonu sağlanmış, tecrübeli ve deneyimli çalışan kayıpları, bununla birlikte liyakatlı çalışanları rakiplerin çekmesi örgütü hızlı işleyen ekonomik sistemin dışına itecektir. Örgütün imajı ve işveren marka değeri yok olacak bunun zararları ise hızlı işleyen bilişim çağında tahmin edilenin çok üstünde görülecektir.

Personel devir hızının yüksek olmasında önemli bir unsur da örgütlerin iş ilanlarının gerçeklikten uzak olmasıdır. Örgütler iş ilanlarında bulunurken aslında potansiyel çalışan gruplarıyla psikolojik bir sözleşme içerisine de girerler. Daha nitelikli işgörenleri örgüte çekebilmek adına iş ilanlarında örgütte bulunmayan ya da uygulanmayan unsurlara yer vermek psikolojik sözleşmenin zedelenmesine ve işten ayrılma

eğilimlerinin artmasına yol açabilmektedir. Çalışanların liyakat düzeylerinin altında veya üstünde işler verilmesi uzun süre bu psikolojiye maruz kalan çalışanın işten ayrılma eğilimine girmesine yol açmaktadır.

Örgütler için müşteri memnuniyeti ne kadar önemli ise iç müşteri olarak çalışanların memnuniyeti de örgüt performansı ve sürdürülebilirliği için o kadar önemlidir. Yapılan çalışmalar iç müşteri olarak çalışanların memnuniyet düzeyi arttıkça işten ayrılma eğilimlerinde azalma olduğunu göstermektedir. Çalışanın örgüte kattığı değer ve buna istinaden algıladığı kazanımlar, kurduğu duygusal ilişkiler, başka bir iş alternatifinin olup olmaması gibi değerlendirmeleri örgütsel bağlılık, memnuniyet düzeyi ve işten ayrılma eğilimi için önemlidir.

Sürekli gelişen ekonomik yapılar olarak örgütlerde işten ayrılma veya personel devir oranının sıfır boyutunda olması da istenen bir durum değildir. Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz iş dünyasında ayakta kalabilmek için örgütlerin dışarıda yaşanan fırsatlar ve tehditler çerçevesinde kendini güncel ve canlı tutması gerekmektedir. Teknoloji kullanımı, veriye etkin ulaşma, hız, empati, müşteri memnuniyeti gibi kriterler örgütlerin başarısında vazgeçilmez unsurlardır. Yıllardır örgütte çalışan, yenilikçi ve yaratıcı yeteneklerini kaybetmiş, teknolojiye yeterince adapte olamayan çalışanlar örgüt için risk unsurudur. Bunun yanında yine yıllardır kurum içerisinde çalışan iş görenler artık örgütteki sorunları ve darboğazları göremez hale gelmiş olabilirler. Üretkenliklerini ve bazı örgütsel değerlere olan inançlarını kaybedebilirler. Bu çalışanların yerine dinamik, bilişim çağının gerektirdiği donanıma sahip, umut dolu ve hevesli çalışanların konumlandırılması örgüt başarısı için hayati önem taşımaktadır. Ayrıca yıllardır örgütte bulunan yorgun çalışanlar, örgüte yeni gelen dinamik ve yaratıcı gençlerin inançlarını bilerek veya farkında olmadan zedeleyebilirler. Doğrudan uzun süreli ve bilinçli bir şekilde mobing uygulayabilirler. Bu ve benzeri sebeplerle örgütün içinde bulunduğu sektöre göre farklılaşmak kaydıyla belli bir düzeyde personel devri istenen bir durumdur.

Teorik ve ampirik çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda işten ayrılma eğiliminin ilişki içerisinde olduğu değişken sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanların işe devam edip etmeyecekleri konusundaki kararlarını, ekonomik sistem içerisindeki örgütsel birçok unsurun yanında psiko-sosyolojik çok fazla değişkenin etkilediği görülmüştür. Bu çalışma kapsamında önerilebilecek nokta bu değişken çeşitliliği arasında aynı bir swot analizi yapar gibi işten ayrılma niyetini etkileyen unsurların çalışana etkileyen fırsatlar, tehditler, güçlü ve zayıf yönler kaynaklı olarak gruplandırılması ve bu gruplandırmaların da içsel faktörler ve dışsal faktörler olarak kişisel ve örgütsel bazda ayrımlandırılmasıdır. Bu şekilde bir teorik katkı ile amaçlanan, bilgi sınıflandırılmasının öğrenme kolaylığı sağlayacağı gerçeğidir. Sınıflandırılmamış bilgi, dağınık veri topluluğundan başka bir şey değildir. Veriler ancak belli bir mantıksal çerçevede sınıflandırıldığı zaman bir anlam, bütünlük ve ilişki teşkil ederler. Bu kapsamda işten ayrılma niyetini etkileyen unsurlar kategorilendirilirse araştırmacılar ve öğrenciler için analiz, değerlendirme ve yorum gücünün artacağı düşünülmektedir.

OC ve TRA modelleri, March ile Simon'un klasik modeli ve sosyal bilimcilerin vardıkları sonuçları da göz önünde bulundurarak genel bir değerlendirme yapıldığında işten ayrılma eğiliminin içsel ve dışsal unsurlara bağlı olduğu görülmektedir. Bu unsurlar hem çalışanın karakteristik içsel ve dışsal değerlendirmeleri hem de sektörde örgütünü içsel ve dışsal değerlendirmeleri kapsamında çeşitlilik göstermektedir. Kısaca swot analizi gibi bireyin mevcut çalıştığı kurumdaki güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevredeki fırsat ve tehditler ile örgüt, ekonomik sistem ve hatta uluslararası sistem içerisinde yaptığı değerlendirmeler sonucu örgütünde gördüğü fırsat, tehditler ile güçlü ve zayıf yönler kapsamında değerlendirerek böyle bir işten ayrılma eğilimine girip girmeyeceğine bakmak gerekmektedir.

Çalışanın kişisel ve örgütsel anlamda yapacağı analizler sürekli bir kıyaslamaya dayanacaktır. İşe başlamadan önce algılanan iç ve dış güçlü-zayıf yönler ve fırsat-tehditler ile işe başladıktan sonra deneyimlenenler arasında bir eşitlik göremeyen çalışan, işten ayrılma eğilimine girecektir. Çalışanların yaptıkları bu içsel ve dışsal kıyaslamalar sonucundaki algılarında bir denge, adalet ve eşitlik görmelerini sağlamak yöneticilerin ve stratejik insan kaynakları yöneticilerinin en önemli görevlerindedir.

İşten ayrılma eğilimi ve akabinde görülen hızlı personel devri ekonomik sistemi şekillendiren ve aynı zamanda da bu sistem içerisinde şekillenen bir yapıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda irdelenecek değişkenler kişisel ve örgütsel olarak ayrımlandırılmış bir şekilde sınıflandırılarak çalışılabilir. Fırsat-tehdit, güçlü-zayıf yönler çerçevesinde işten ayrılma niyetini etkileyen içsel ve dışsal değişkenler analiz edilerek ve gerekçeleriyle açıklanarak ortaya konulabilir.



## Kaynakça

- Arbak, Yasemin ve Neczan Özmen, “Sağlık Kuruluşlarında İnsan Kaynağının Sürekli Gelişiminin Sağlanmasında Önemli Faktör: Örgütsel Bağlılık: Öncülleri – Etkileri”, Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi, [http://www.performans.saglik.gov.tr/content/files/kongre/sunum/orgut-sel\\_baglilic.pdf](http://www.performans.saglik.gov.tr/content/files/kongre/sunum/orgut-sel_baglilic.pdf), (Erişim Tarihi: 02.06.2009).
- Aslan Zeynep ve Senem Etyemez (2015). İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Hatay’daki Otel işletmelerinde Bir Araştırma, İşletme Araştırmaları Dergisi (Journal of Business Research Turk), 7/3 (2015) 482-507.
- Bellou, Victoria (2008). “Exploring Civic Virtue and Turnover Intention During Organizational Changes”, *Journal of Business Research*, 61, pp. 778–789.
- Bibby, Courtney L. (2008). “Should I Stay or Should I Leave? Perceptions of Age Discrimination, Organizational Justice and Employee Attitudes on Intentions to Leave”, *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, Vol. 13, No. 2, pp. 63-86.
- Chew, Yin Teng ve Sai Kong Wong (2008). “Effects of Career Mentoring Experience and Perceived Organizational Support on Employee Commitment and Intention to Leave: A Study Among-Hotel Workers in Malaysia”, *International Journal of Management*, Vol. 25, No. 4, pp. 692-779.
- Chiu, Yen-Lin, Chin-Shi Wu (2008). “The effects of job demands, control, and social support on hospital clinical nurses’ intention to turn over”, *Applied Nursing Research*, pp. 1-6
- Cho, Seonghee, Misty M. Johanson, Priyanko Guchait (2009). “Employees Intent to Leave: A Comparison of Determinants of Intent to Leave Versus Intent to Stay”, *International Journal of Hospitality Management* 28, pp.374–381.
- Çakar, Nigar Demircan ve Adnan Ceylan (2005). “İş Motivasyonunun Çalışan Bağlılığı ve İşten Ayrılma Eğilimi Üzerindeki Etkileri”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), ss. 52-66.
- Djurkovic, Nikola, Darcy McCormack ve Gian Casimir (2008). “Workplace Bullying and Intention to Leave: The Moderating Effect of Perceived Organisational Support”, *Human Resource Management Journal*, Vol 18, no 4, pp. 405–422.
- Drew, Jacqueline, Sally A. Carless ve Briony M. Thompson (2008). “Predicting Turnover of Police Officers Using the Sixteen Personality Factor Questionnaire”, *Journal of Criminal Justice*, 36, pp. 326–331.
- Engin, Gözde, Oguzhan, Adil ve A. Sinan Ünsar (2015). “Duygusal Tacizin İsten Ayrılma ve Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisi: Konu İle İlgili Bir Arastirma”, *Verimlilik Dergisi*, Sayı: 4, [dergipark.ulakbim.gov.tr](http://dergipark.ulakbim.gov.tr)
- Eryeşil, Kemalettin ve Mehtap Öztürk (2015). Çatışma Yönetiminde Kullanılan Stratejilerin Çalışanların İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi: Selçuklu Belediyesi Örneği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 1, ss. 137-154.
- Flinkman, M., M. Laine, H. Leino-Kilpi, H.-M. Hasselhorn ve S. Salantera (2008). “Explaining Young Registered Finnish Nurses’ Intention to Leave the Profession: A Questionnaire Survey”, *International Journal of Nursing Studies*, 45, pp. 727–739.

- Gürbüz, Sait ve Mustafa Bekmezci (2012). “İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının bilgi işçilerinin işten ayrılma niyetine etkisinde duygusal bağlılığın aracılık ve düzenleyicilik rolü”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi 41, 2, (2012), pp. 189-213.
- Koslowsky, Meni (2009). “A Multi-level Model of Withdrawal: Integrating and Synthesizing Theory and Findings”, Human Resource Management Review, Humres-00304, pp. 1-21.
- Kula, S., Taşdöven, H., & Dönmez, M. (2015). Eğitimin, mesleki tecrübenin ve terfi imkanlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Güvenlik sektörü analizi. International Journal of Human Sciences, 12(1), 129-149, doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3134.
- Liou, Shwu-Ru (2009). “Nurses’ Intention to Leave: Critically Analyse the Theory of Reasoned Action and Organizational Commitment Model”, *Journal of Nursing Management*, 17, pp. 92-99.
- Lingard, Helen (2003). “The Impact of Individual and Job Characteristics on ‘Burnout’ Among Civil Engineers in Australia and the Implications for Employee Turnover”, *Construction Management and Economics*, ISSN 0144-6193 print/ISSN 1466-433X online © 2003 Taylor & Francis Ltd, <http://www.tandf.co.uk/journals>, <http://web.ebscohost.com/bsi/pdf?vid=4&hid=5&sid=22531c76-d181-4484-8a36-bb82513f7d%40SRCSM2>
- March, James ve Herbert Simon, (1958), *Organizations, Open System Rational Models*, Part V, pp. 93-102.
- McCook, Keith Douglas (2002). “Organizational Perceptions and Their Relationships to Job Attitudes, Effort, Performance and Organizational Citizenship Behaviours”, *A Dissertation*
- Onay, Meltem ve Sevede Kılıcı (2011). İş Stresi ve Tükenmişlik Duygusunun İşten Ayrılma Niyeti Üzerinde Etkileri: Garsonlar ve Aşçıbaşılar, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, 2011 ISSN: 1309 -8039 (Online) ss. 363-372.
- Poyraz, Kemal ve Bülent Kama (2008). “Algılanan İş Güvencesinin İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.13, S.2, ss.143-164
- Solmuş, Tarık (2009). “Beş Faktör Kişilik Modeli iş yaşamına nasıl uygulanıyor?”, <http://www.uyanengnclik.com/index.php?topic=4865.0>,
- Süzer, Hande D. (2005). “Aynı Şirkette Kaç Yıl Çalışılır?”, [http://www.capital.com.tr/haber.aspx?HBR\\_KOD=3179](http://www.capital.com.tr/haber.aspx?HBR_KOD=3179), (Erişim Tarihi: 14.06.2009)
- Turan, Mehmet ve Ünal Ay (1999). “The Impact of National Culture on Employee Job Dissatisfaction Responses: An Exploratory Study”, <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/264/>, (Erişim Tarihi: 01.07.2009).
- Tütüncü, Özkan (2000). “Karayolu Ulaştırma İşletmelerinde İşten Ayrılma Eğiliminin Analizi” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, Sayı:4, <http://www.sbe.deu.edu.tr/adergi/dergi07/tutuncu.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.06.2009), <http://www.odevturk.com/odev.asp?id=7504>
- Yıldız, Sebahattin, Gülten Savcı ve Hüsnü Kapu (2014). Motive Edici Faktörlerin Çalışanların İş Performansına ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:21, Sayı:1, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. MANİSA, 233-249.

# İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Şeyma ŞAHİN<sup>2</sup> & Arş. Gör. Zeynep ARSEVEN<sup>3</sup> & Burcu ÖKMEN<sup>4</sup> &  
Arş. Gör. Hayriye Merve ERİŞ<sup>5</sup> & Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN<sup>6</sup>

## Öz

Bu araştırma ile öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 344 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği formatında hazırlanmıştır. Başlangıçta 51 maddeden oluşan taslak form açılımlı faktör analizine (AFA) tabii tutulmuş ve analiz sonrası tek faktör altında 28 maddeden oluşan bir ölçek oluşmuştur. Bu 28 maddenin toplam varyansın % 45,38'ini açıkladığı görülmektedir. AFA sonucunda tek faktörden oluştuğu tespit edilen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bulunan değerler ile kritik değerler kıyaslandığında, bulunan değerlerin çoğunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin (İÖYTÖ) 28 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlılığını sağlamak için madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçek puanlarıyla 0,30 ve üzerinde anlamlı düzeyde korelasyon gösteren maddelerin olup olmadığına bakılmış ve 28 madde için yapılan madde toplam korelasyon analizi sonucunda maddelerin hiçbirinin 0,30'un altında olmadığı, en düşük madde korelasyon katsayısının 0,50 olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı 0,95 ve iki yarı güvenirliliği 0,90 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçebileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli Öğrenme, Tutum, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlilik

## *Attitude towards Collaborative Learning Scale: A Validity and Reliability Study*

### *Abstract*

The aim of this research is to develop a reliable and valid scale to measure students' attitude toward collaborative learning. Sample of the research consisted of 344 undergraduate students in Duzce University Faculty of Education. 5 point Likert type scale used to measure attitude of students. Draft scale was formed with 51 items. To identify construct validity of "Attitude towards Collaborative Learning Scale" (AtCLS), explanatory factor analysis (EFA) was managed. After these process, scale was formed with 28 items as unidimensional that explained % 45,40 of total variance. As unidimensional scale, AtCLS, % 45,40 was supposed to be enough. After explanatory factor analysis, the validity of construct was tested with confirmatory factor analysis (CFA). As a result of CFA, it can be said that model had a good integration. Also item analysis about item total correlation was done and the lowest item total correlation was found as 0,50. Cronbach Alpha reliability coefficient and split-half reliability were computed to identify reliability. Cronbach Alpha reliability coefficient calculated as 0,95 whereas split-half reliability were computed as 0,90. The results of explanatory and confirmatory factor analysis revealed that scale items had acceptable factor loadings and item-total correlations. It was revealed that internal consistency was at good level. It was supposed that AtCLS was reliable and valid hence could be used to measure students' attitude toward collaborative learning.

**Keywords:** Collaborative Learning, Attitude, Scale, Validity, Reliability

- 1 Bu çalışma "IIIrd International Eurasian Educational Research Congress"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 2 Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, seymasahin@gmail.com
- 3 Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zeyneparseven@duzce.edu.tr
- 4 Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, burcuokmen91@hotmail.com
- 5 Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, merveeris@duzce.edu.tr
- 6 Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr

## Giriş

G ünümüz eğitim sisteminin amacı, 21. yüzyıl becerileri olan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, yenilikçilik, işbirliği ve iletişim becerilerine sahip bağımsız düşünebilen, kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş ve elde ettikleri bilgi ve becerileri yaşamı boyunca kullanma yeteneği kazanmış öğrenciler yetiştirmektir. Geleneksel yaklaşımlarla öğrencilerin ezbere alıştırıldığı, merak duygularının azaltıldığı ve sorgulamaya teşvik edilmedikleri dikkate alındığında, geleneksel yaklaşımlarla bu becerilere sahip öğrencileri yetiştirebilmenin mümkün olmadığı görülmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenlerin rolü öğrencilerine sahip oldukları bilgileri aktarmaktır (Mohammadjani ve Tonkaboni, 2015). Öğretmenin konuşup öğrencinin dinlediği geleneksel sınıf ortamında meydana gelen değişimlerden biri de işbirlikli öğrenmedir. İşbirliği; bir sorun alanının paydaşlarının belli konularda karar vermek ve belli problemleri çözmek için interaktif bir süreç boyunca ortak kuralları ve normları kullanarak hareket etmeleridir (Lee ve Bonk, 2014). Eğitim ortamında işbirliği ise; öğrencilerin özerklikliğini ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını içeren bir strateji olarak tarif edilmektedir (Sislian, Gabardo, Macedo ve Ribeiro, 2015). İşbirlikli öğrenme; öğretme sürecindeki etkinliklerde öğretmen ile öğrenciler arasındaki ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimli işbirliği üzerine vurgu yapar (Lv, 2014). Bu eğitim stratejisi öğrencileri yaşam boyu öğrenen, kendi kendine karar verebilen ve özerk bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır (Wismath ve Orr, 2015).

Eğitim ortamlarında öğrenci katılımını artırmanın en önemli yollarından biri öğrencilerin birlikte çalışabileceği küçük çalışma grupları organize etmektir (Davidson, Major ve Michaelsen, 2014; Gash, 2014). İşbirlikli öğrenmenin eşit becerilere dayalı öğrencileri gruplandırma anlayışına dayanmaması, grubun ırk, dil, kültür, zeka ve akademik başarı açısından heterojen olması bu yönteminin etkinliğini artırır (Mohammadjani ve Tonkaboni, 2015). İdeal bir sınıfta, tüm öğrenciler, diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışır, eğlence ve keyif için arkadaşlarıyla rekabet içine girer ve kendi bağımsız öğrenmesinin sorumluluğunu alırlar (Johnson, Johnson ve Smith, 2014). Öğrencilerin gruplar halinde çalışması özelliğinden yola çıkılarak okullarımızda uygulanan küme çalışmalarının işbirlikli öğrenme ile aynı olduğu düşünülmektedir. Halbuki küme çalışmalarında grup üyeleri iş bölümü yaptıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı ayrı çalışmaktadırlar. Bu durum ise grup çalışmasını bireysel çalışmaya dönüştürmektedir (Akbuğa, 2009).

Literatür taranarak işbirliğine dayalı öğrenmenin, rekabetçi ya da bireysel öğrenmelere kıyasla daha başarılı olabilmesi için sahip olması gereken beş temel ilke aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Johnson ve Johnson, 1999).

**Olumlu Bağlılık (Positive Interdependence):** İşbirlikli öğrenme, sosyal etkileşimin bilişsel gelişim üzerinde dramatik bir etkisi olduğunu söyleyen ve Vygotsky tarafından önerilen Sosyal Gelişim Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kurama göre biyolojik ve sosyal gelişim birbirinden ayrı düşünülemez ve öğrenme büyük ölçüde öğrenci ve

daha fazla bilgiye sahip olan diğer kişiler arasındaki sosyal etkileşim aracılığı ile gerçekleşir (Sarfo ve Elen, 2011). İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılık takım olmanın ana prensibidir (Yeh ve Fu, 2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliğini ifade eden bu öge grup içerisinde her öğrencinin kendi başarısının diğerlerinin de başarısına bağlı olduğunun farkında olmasını ifade eder (Johnson ve Johnson, 1999). Grup içindeki olumlu bağlılık ve destekleyici öğrenme ortamı öğrenciler arasında olumlu sosyal ilişkiler oluşturarak onları öğrenmeye karşı motive eder ve öğrenmelerini kolaylaştırır (Ning ve Hornby, 2014). Olumlu bağlılık, pozitif hedef bağlılığı (goal interdependence) şeklinde olabileceği gibi öğrenmeyi geliştirmek için dışsal teşvik gerektiği zaman pozitif ödül bağlılığı (resource interdependence) şeklinde de olabilir (Buchs, Gilles, Dutrevis ve Butera, 2011).

**Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability):** Bireysel sorumluluk her grup üyesinin grup çalışmasının tamamlanması için kendi payına düşen görevleri yerine getirmek için sorumlu olduğu anlamına gelir (Jurkowski ve Hanze, 2015). Grup üyeleri ortak hedeflere ulaşabilmek için birbirlerinin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalıdırlar (Yeh ve Fu, 2009). Her bir grup üyesinin bireysel performansının değerlendirilmesi ve sonucun grup başarısına da etki sağlamasının neticesinde ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenmede, öğrenmenin merkezinde öğrenciler yer almaktadır. Öğrenciler tüm cevapları öğretmenden beklemek yerine birbirlerine yardımcı olmak ve gruba katkı sağlamakla yükümlüdürler. Grup içinde yer alan öğrenciler, akranlarının başarısından kendilerini de sorumlu hissedecekleri için daha fazla sorumluluk alacak ve daha fazla motive olarak daha fazla çaba içerisine gireceklerdir (Chen, 2015; Ning ve Hornby, 2014).

**Yüz Yüze Etkileşim (Face-to-Face Interaction):** İşbirlikli öğrenmede her bir grup üyesi birbirinin başarısını yardım ederek, yol göstererek, cesaretlendirerek destekler (Johnson ve Johnson, 1999). Akran işbirliği, sosyo-kültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve etkileşim içerisinde kendi sosyal ortamlarını yansıtma dayanan bir işbirliğidir (Aktay ve Gültekin, 2015). Öğrenciler bunu birbirlerine cevap vererek, bilgilerini paylaşarak, birbirlerine güven duyarak ve yapıcı tartışmalarla gerçekleştirebilirler (Özdemir, 2011). Öğrenciler, yardıma ihtiyacı olan arkadaşları ile bilgilerini paylaşırlar ve onları öğrenmeye teşvik ederler. İyi arkadaşlar birlikte bir amaca ulaşmak birbirlerini daha çok çalışmak konusunda etkileyebilirler (Demirci, 2010).

**Sosyal Beceriler (Social Skills):** Günümüzde okulların amacı; öğrencileri sadece akademik alanda iyi bir öğrenci olarak yetiştirmek değil, aynı zamanda gelecekte iyi bir vatandaş olabilmeleri için onları sosyalleştirmektir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin sosyalleşebilmeleri için fırsatlar oluşturmaktadır (Ebrahim, 2010). İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı olabilmesi bireylerin kişiler arası ve küçük grupla çalışma becerilerine bağlıdır (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenme, takım çalışma becerileri, duygusal ve psikolojik sağlık, özgüven, problem çözme, empati, kişilerarası olumlu sosyal ilişkiler vb. konularda öğrenciler için geliştirici öğrenme ortamları

oluşturulmasına yardımcı olur (Ning, 2013). İşbirliğinin fayda sağlaması için, işbirlikli öğrenme sırasında öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarını sağlayacak mekanizmaların oluşturulması esastır. Bu nedenle uzmanlar öğrencilerin iletişim becerileri konusunda eğitilmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Jurkowski ve Hanze, 2015).

Grup Süreçleri (Group Processing): Grup süreçleri öğrencilerin grup amaçlarına ne oranda ulaştıkları ve etkili çalışma ilişkilerini nasıl yönettikleri konularında tartışmalarını ve değerlendirmeler yapmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson, 1999). Grubun yaptığı işbirliğinde nelerden olumlu sonuçlar alındığı, nelerden yararlanılması gerektiği, hangi etkinliklere devam edilmesi gibi hususların belirlenmesi gerekir. Grup sürecinin değerlendirilerek sürecin sağlıklı işlemesi için yapılması gerekenler belirlenmelidir (Özdemir, 2011).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirerek öğrenme başarılarını artırmayı ve düşük öğrenme çıktılarını geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Astra, Wahyuni ve Nasbey, 2015; Yeh ve Fu, 2009). Öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımından dolayı bilişsel ve duyuşsal öğrenme açısından oldukça etkili bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme sonucunda öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi neticesinde özellikle öğrenme gücünü çeken öğrencilerin öğrenmesi, hem daha kısa sürede, hem de daha hızlı bir şekilde gerçekleşecektir. Grup içi yardımlaşma nedeniyle, üst düzey konuların daha kolay anlaşılmasında ve derse yüksek oranda katılımı sağlayarak sınıf disiplininin sağlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2011).

Yapılan araştırmalar da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarını, (Akbuğa, 2009; Aktaş, 2013; Astra vd., 2015; Bilgin ve Karaduman, 2005; Johnson vd., 2014; Marangoz, 2010; Nam ve Zellner, 2011; Meral ve Şimşek, 2014; Özdoğan, 2008; Shy-Jong, 2007; Slavin, 1996; Tarım, 2003; Topsakal, 2010; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2012; Yılmaz, 2007), öğrencilerin kavrama ve hatırd tutma düzeylerini (Arısoy, 2011; Erçelebi, 1995; Özdoğan, 2008; Yılmaz, 2007), öğrenmeye karşı tutumlarını (Akbuğa, 2009; Marangoz, 2010; Özdoğan, 2008), motivasyonlarını (Arısoy, 2011; Yıldırım, 2010) ve sosyal becerilerini (Arısoy, 2011; Görgülü, 2009; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2012) olumlu etkilediğini göstermektedir.

Başarı ve öğrenme süreci üzerinde önemli etkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör de tutumdur. Tutum, davranışlarının bir özetidir denilebilir. Tutumlar, insan davranışlarının sebeplerini ve davranışlarındaki tutarlılığı açıklamamıza yardımcı olur (Oskamp ve Schultz, 2005). Senemoğlu (2000) tutumu; “bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum” olarak tanımlamaktadır. İnceoğlu (2010) tutumu; bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu olarak tanımlamaktadır. Bloom (1995: 123) öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevmeye ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu bir nitelik” olarak ifade etmektedir.

Tutumun başarı ve öğrenme sürecindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar tutumla başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kırkız, 2010; Laguardor, 2013; Movahedzadeh, 2011; Saraçoğlu ve Varol, 2007; Stafford ve DeBello, 1999; Tay ve Tay, 2006).

Literatürde öğrencilerin işbirlikli öğrenme yoluyla gerçekleştirilmiş derslere karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bazı çalışmalar (Akbuğa, 2009; Gelici ve Bilgin, 2011; Marangoz, 2010; Özdamlı, 2013; Özdoğan, 2008) mevcuttur. Ayrıca literatürde Bay ve Çetin'in (2012) işbirlikli öğrenme sürecinin olması gerektiği gibi gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek amacıyla geliştirdikleri "İşbirliği Süreci Ölçeği" ve Atxurra, Villardón-Gallego ve Calvete (2015) tarafından işbirlikli öğrenmenin yüksek öğrenimde uygulanma seviyesini ölçmek amacıyla geliştirdiği "İşbirlikli Öğrenme Uygulama Ölçeği" bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kendisine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin olumsuz tutum gösterdikleri yöntem ve tekniklerle başarılı ve etkili bir öğrenme sürecinin yürütülmesi mümkün olamayacaktır. Etkili bir eğitim için öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlere ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere karşı tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda; bu araştırma ile öğrenci başarılarını, kavrama düzeylerini ve öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu etkilediği düşünülen işbirlikli öğrenmeye ilişkin öğrenci tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 143'ü Sınıf Öğretmenliği bölümü, 127'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ve 74'ü İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencisi olan toplam 344 öğrenci oluşturmaktadır. Worthington ve Whittaker (2006) 300 ve üzeri veri setinin birçok durumda yeterli olacağını veya madde başına 10 gözlem sayısının yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Bunun dışında madde başına 5 veya 10 gözlem sayısının yeterli olacağını ifade eden araştırmacılar (Gorsuch, 1983; Grimm ve Yarnold, 1995) da mevcuttur.

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Çalışmanın madde yazımı aşamasında öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Literatür taraması sonrasında araştırmacılar tarafından işbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri doğrultusunda 51 madde yazılmıştır. Ölçeklerin kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2007). Bu amaçla taslak olarak hazırlanan ölçek maddelerinin ifade ve içerik bakımından uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurularak ölçme

aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 kişilik bir örnekleme pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında bazı ifadelerde düzeltmeler yapılarak formun nihai hali oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği formatında hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri "1. Kesinlikle katılmıyorum", "2. Katılmıyorum", "3. Kararsızım", "4. Katılıyorum", "5. Kesinlikle katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. 400 uygulama formundan 56 tanesi çeşitli nedenlerle güvenilir bulunmamış ve 344 uygulama formu uygulamaya konulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan yapının uyumu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır.

## **Bulgular**

### ***Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)***

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. AFA ise değişkenler arasındaki temel ilişkileri tespit etmek ve olayların altında yatan teorik yapıyı keşfetmek için kullanılan bir tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014). Faktör analizi AFA ve DFA olmak üzere iki ana kategoride değerlendirilmektedir (Kahn, 2006). Araştırmacılar faktör analizini farklı amaçlar için kullansalar da, yeni geliştirilen bir ölçme aracının yapı geçerliğini desteklemek için sıkça kullanılan bir tekniktir (Worthington ve Whittaker, 2006).

AFA öncesinde öncelikle ters maddeler ters kodlanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olsen (KMO) istatistiği ve Barlett'in küresellik istatistiği değerlerine bakılmış ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $KMO = 0,92$  ve  $p < 0,01$ ). Hutcheson ve Sofroniou (1999)'a göre KMO değerinin 0,80 ile 0,90 aralığında çıkması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğuna işaret etmektedir. Bartlett değerlerinin anlamlı olması da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiklerini göstermektedir. Field (2009) faktör analizi için maddeler arasındaki korelasyonun yeterli ve Barlett değerinin anlamlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu değerlere bakarak verilere AFA uygulanabileceğine karar verilmiştir.

Faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeden ve herhangi bir döndürme işlemi uygulanmadan AFA yapılmıştır. Bu çalışmada faktör yük değeri 0,40 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde genellikle bir maddenin yük değerinin 0,45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu



değerin 0,30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yüklerinin yüksek olması değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

AFA sonucunda faktör yükleri 0,40'ın altında olan ve / veya aynı anda iki farklı faktör altında yüklenen 21 madde (72, 24, 36, 37, 45, 19, 26, 28, 5, 11, 22, 30, 43, 44, 48, 34, 42, 46, 6, 49, 12) ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra buldukları faktörler altında tek madde olarak kalan 20. ve 25. maddeler de ölçekten çıkarıldıktan sonra tek faktör altında 28 maddeden oluşan bir ölçme aracının toplam varyansın % 45,38'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerine ait faktör yük değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

*Tablo 1*

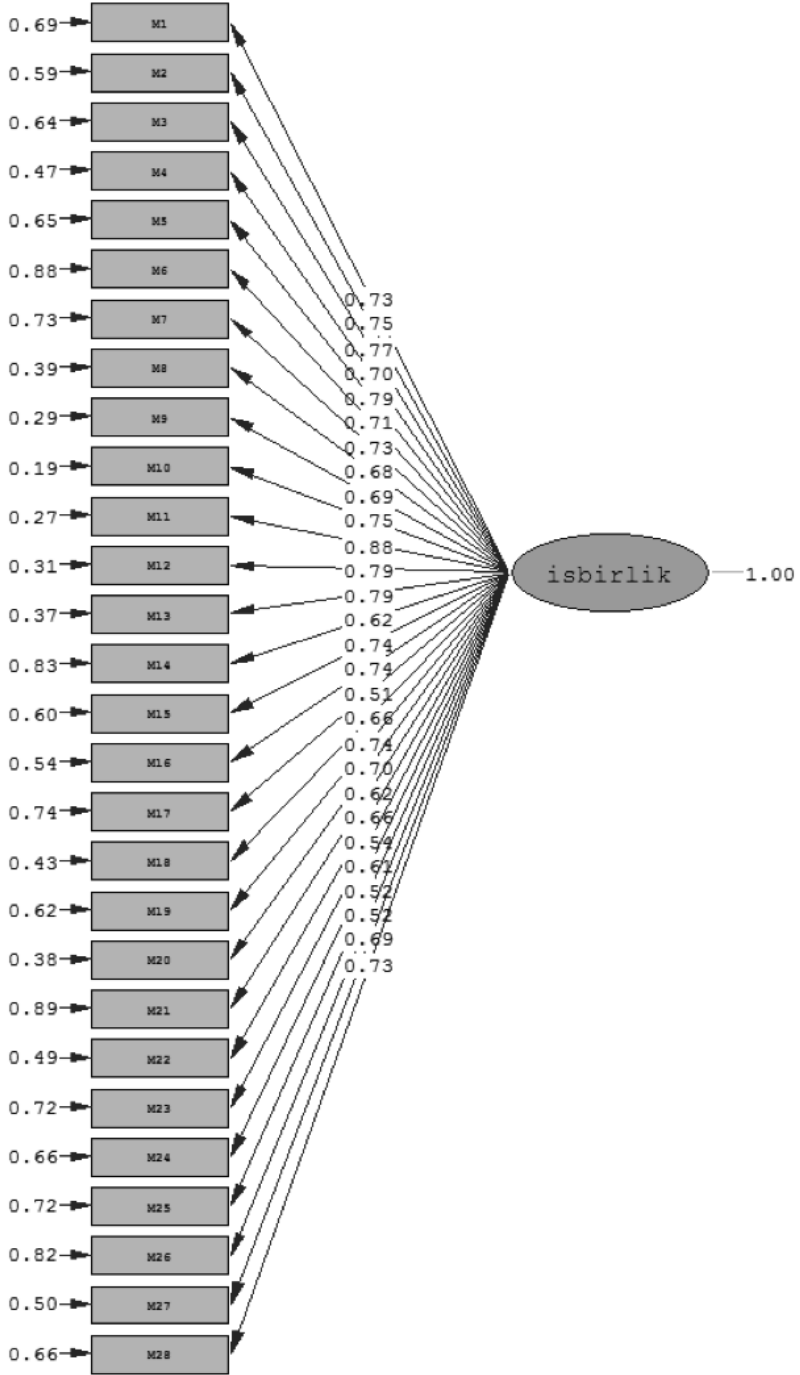
*Maddelerin Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
M1	0,52	M23	0,55
M3	0,57	M27	0,47
M4	0,55	M29	0,37
M7	0,62	M31	0,51
M8	0,61	M32	0,46
M9	0,69	M33	0,51
M10	0,71	M35	0,51
M13	0,61	M38	0,65
M14	0,65	M39	0,51
M15	0,70	M40	0,61
M16	0,72	M41	0,54
M17	0,67	M47	0,46
M18	0,62	M50	0,52
M21	0,36	M51	0,52

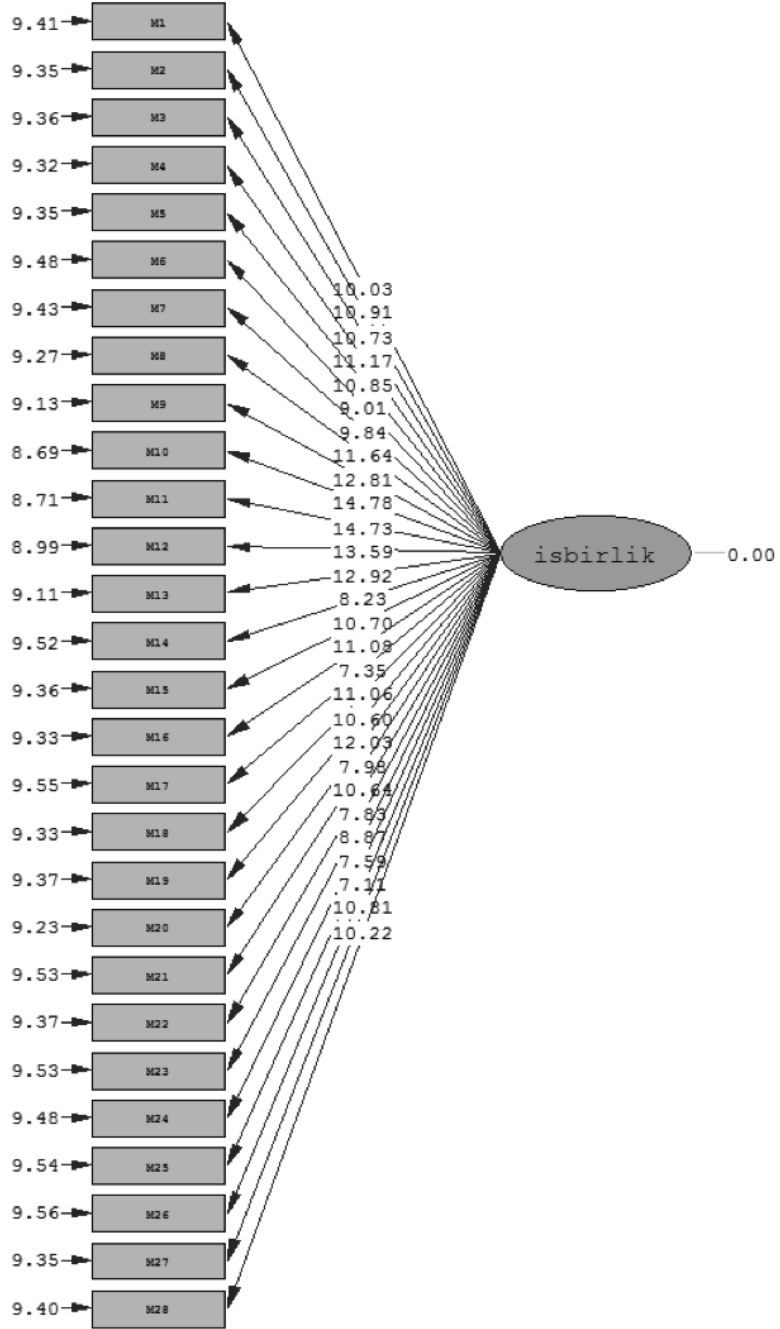
Tablo 1'den görüleceği üzere, ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,36 ile 0,72 arasında olmak üzere, görece yüksek yük değerleri verdiklerini söylemek mümkündür.

### ***Doğrulatory Faktör Analizi (DFA)***

AFA sonucunda tek faktörden oluşturduğu tespit edilen ölçeğin faktör yapısının / modelin uygunluğunun test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçeğin DFA sonucuna ilişkin yol şeması, faktör yük değerleri ile maddelerin hata varyansları Şekil 1'de; maddelerin t-değerlerinin anlamlılık düzeylerine ilişkin değerlere ait yol şeması ise Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin DFA Ölçüm Modeli (standardize solution)



*Şekil 2. Ölçeğin DFA Ölçüm Modeli (t-değerleri)*

Çokluk vd. (2010), uyum iyiliklerinin yanı sıra yol diyagramının da incelenerek uyumun değerlendirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bunun için öncelikle t değerlerinin yer aldığı yol diyagramının incelenip, t değeri anlamlı olmayan maddelerin tespit edilmesi ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bu diyagrama ait Şekil 2 incelendiğinde, Alpha 0,05 düzeyinde tüm maddelere ait t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

İncelenmesi gereken bir diğer kısım ise, standart katsayıların yer aldığı yol diyagramıdır. Bu diyagramda faktör yükleri, maddelerin standart hataları ve gizil değişkenler arası ilişkilere ait katsayılar yer almaktadır. Bu katsayılarla birlikte elde edilen uyum iyiliği indeksleri de incelenerek birlikte yorumlanmalıdır. Bu çalışmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri ile bunlara ait hesaplanan değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2  
Modele Ait Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
X <sup>2</sup>	1106,31
sd	350
X <sup>2</sup> /sd	3,16
p-Value	0,00
RMSEA	0,10
NFI	0,94
NNFI	0,95
RMR	0,07
GFI	0,70
AGFI	0,66
CFI	0,96

Tablo 2'de görüldüğü üzere X<sup>2</sup>=1106,31 ve sd=350 dur. Bu değerler birbirine oranlandığında X<sup>2</sup>/sd oranının 3,16 (1106,31/350= 3,16) olduğu görülmektedir. Bu değer 5'in altında olması orta düzeyde uyuma 3'ün altında olması ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde RMSEA değerinin 0,10 olduğu görülmektedir. RMSEA<0,10 olması model uyumu için kabul edilebilir bir ölçüttür (Çokluk vd., 2014; Marsh, Hau ve Wen, 2004). Buna göre elde edilen uyum indeksinin kabul edilebilir olduğunu söyleyebiliriz.

GFI değerinin 0,70 ve AGFI değerinin 0,66 olduğu görülmektedir. GFI>0,85 ve AGFI>0,80 olması model uyumu için kabul edilebilir bir ölçüttür (Çokluk vd., 2014; Şimşek, 2007). Elde ettiğimiz GFI ve AGFI değerlerine baktığımızda uyum

indekslerinden bir miktar düşük olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,96 ve NNFI değerinin 0,95 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90'nın üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Buna göre elde edilen CFI ve NNFI uyum indekslerinin (Sümer, 2000) iyi olduğunu söyleyebiliriz. Standardize edilmiş RMR değerinin 0,07 olduğu görülmekte ve bu değer 0,05'ten küçük olması mükemmel, 0,08'den küçük olması ise iyi uyuma (McDonald ve Moon-Ho, 2002) işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen uyum değerleri ile kritik değerler kıyaslandığında, bulunan değerlerin çoğunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin 28 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

### ***Madde Toplam Korelasyonu***

Ölçeğin iç güvenirliliğini sağlamak için madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Madde istatistikleri, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile, ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bir ölçekte, 0,20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir düzeyde değerler olarak, 0,30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerler olarak değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996).

Tablo 3'de maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir. Tablo 3'den görüleceği üzere, maddelerin tamamının madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu, en düşük madde korelasyon katsayısının 0,50 olduğu görülmektedir.

Tablo 3  
Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Toplam Madde İstatistikleri					
	Ölçek Ortalaması	Ölçel Varyans	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Karesi	Cronbach Alpha
M1	109,30	306,89	<b>0,64</b>	0,51	0,95
M3	109,20	308,60	<b>0,65</b>	0,56	0,95
M4	109,10	306,37	<b>0,67</b>	0,59	0,95
M7	109,28	307,99	<b>0,67</b>	0,58	0,95
M8	109,51	305,15	<b>0,66</b>	0,57	0,95
M9	109,79	305,58	<b>0,61</b>	0,68	0,95
M10	109,72	304,62	<b>0,65</b>	0,69	0,95
M13	109,36	309,15	<b>0,71</b>	0,61	0,95
M14	109,29	309,60	<b>0,72</b>	0,66	0,95
M15	109,18	308,45	<b>0,78</b>	0,73	0,95
M16	109,27	304,63	<b>0,77</b>	0,72	0,95
M17	109,13	307,46	<b>0,76</b>	0,70	0,95
M18	109,39	306,10	<b>0,74</b>	0,63	0,95
M21	109,43	309,59	<b>0,56</b>	0,39	0,95
M23	109,17	307,98	<b>0,64</b>	0,56	0,95
M27	109,44	308,60	<b>0,61</b>	0,54	0,95
M29	109,46	313,06	<b>0,52</b>	0,40	0,95
M31	109,35	310,44	<b>0,68</b>	0,53	0,95
M32	109,57	308,28	<b>0,61</b>	0,46	0,95
M33	109,29	309,48	<b>0,68</b>	0,54	0,95
M35	109,62	308,87	<b>0,55</b>	0,46	0,95
M38	109,49	310,00	<b>0,65</b>	0,59	0,95
M39	109,47	312,86	<b>0,53</b>	0,51	0,95
M40	109,56	311,30	<b>0,58</b>	0,56	0,95
M41	109,51	314,79	<b>0,50</b>	0,48	0,95
M47	109,92	310,84	<b>0,52</b>	0,44	0,95
M50	109,54	310,05	<b>0,62</b>	0,54	0,95
M51	109,38	309,09	<b>0,60</b>	0,50	0,95

### **Cronbach Alpha ve İki Yarı Güvenirliği**

28 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0,70 ve üzeri değerler ölçeğin güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak, ikinci bir güvenirlik belirleme yöntemi olan iki yarı güvenirliği kullanılmıştır. Bu yöntemle hesaplanan test güvenirliği testin iki yarısı arasındaki tutarlılığı anlamına gelir. Eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısının yüksek çıkması, hem testin bütünüünün güvenirliğinin yüksek olduğu hem de yarıların eşdeğer olduğu anlamına gelir (Turgut ve Baykul, 2012). Ölçeğin iki yarı güvenirliği  $r = 0,90$  olarak bulunmuştur. Bu iki yöntemle elde edilen sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Bu araştırma ile öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye karşı tutumları da daha olumlu olacaktır.

Başlangıçta 51 maddeden oluşan taslak form AFA'ya tabi tutulmuş ve analiz sonrası tek faktör altında 28 maddeden oluşan bir ölçek oluşmuştur. Bu 28 maddenin toplam varyansın % 45,38'ini açıkladığı görülmektedir. AFA sonucunda tek faktörden oluştuğu tespit edilen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için DFA yapılmıştır. Bulunan değerler ile kritik değerler kıyaslandığında, bulunan değerlerin çoğunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin 28 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin iç güvenirliğini sağlamak için madde toplam test korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçek puanlarıyla 0,30 ve üzerinde anlamlı düzeyde korelasyon gösteren maddelerin olup olmadığına bakılmış ve 28 madde için yapılan madde toplam korelasyon analizi sonucunda maddelerin hiçbirinin 0,30'un altında olmadığı, en düşük madde korelasyon katsayısının 0,50 olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı 0,95 ve iki yarı güvenirliği 0,90 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçeğin öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- Akbuğa, S. (2009) İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme ilkelerine göre yapılandırılmış grup etkinliklerinin öğrenci erişimlerine ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin Biyoloji dersi başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 37-58.
- Aktay, E. G., & Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 291-309.
- Arısoy, B. (2011) İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi "İstatistik ve Olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Astra, I., Wahyuni, C., & Nasbey, H. (2015). Improvement of learning process and learning outcomes in Physics learning by using collaborative learning model of group investigation at high school. *Journal of Education and Practice*, 6 (11), 75-79.
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Design and validation of the cooperative learning application scale (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 339-357.
- Bay, E., & Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 1063-1075.
- Bilgin, İ., & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin Fen dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4 (2), 32-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. İstanbul: M.E. Basımevi.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrevis, M., & Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 135-146.
- Chen, V. (2015). From distraction to contribution: A preliminary study on how peers outside the group can contribute to students' learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (3), 1-14.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Davidson, N., Major, C. H., & Michaelsen, L. K. (2014). Small-group learning in higher education-cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: An introduction by the guest editors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 1-6.
- Demirci, C. (2010). Cooperative learning approach to teaching science. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 36-52.
- Ebrahim, A. (2010). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' Science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 293-314.
- Erçelebi, E. (1995) *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd Ed). Los Angeles: Sage Publication.
- Gash, H. (2014). Constructing constructivism. *Constructivist Foundations*, 9 (3), 302-310.
- Gelici, Ö., & Bilgin, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (1).
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd Ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grimm, L. G., & Yarnold, P. R. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.



- Görgülü, F. (2009) *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes üniversitesi.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 85-118.
- Jurkowski, S., & Hanze, M. (2015). How to increase the benefits of cooperation: Effects of training in transactive communication on cooperative learning. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 357-371.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34, 684-718.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed). New York: Guilford.
- Kırkız, Y. A. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Laguador, J. M. (2013). Developing students' attitude leading towards a life-changing career. *Educational Research International*, 1 (3), 28-32.
- Lee, H., & Bonk, C. J. (2014). Collaborative learning in the workplace: Practical issues and concerns. *IJAC*, 7 (2), 10-17.
- Ly, Y. (2014). Cooperative learning: An effective approach to college English learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (9), 1948-1953.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320-341.
- McDonal, R. P., & Moon-Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7 (2), 420-435.
- Meral, E., & Şimşek, U. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 134-151.
- Mohammadjani, F., & Tonkaboni, F. (2015). A Comparison between the effect of cooperative learning teaching method and lecture teaching method on students' learning and satisfaction level. *International Education Studies*, 8 (9), 107-112.
- Movahedzadeh, F. (2011). Improving students' attitude toward science through blended learning. *Science Education and Civic Engagement: An International Journal*, 3 (2), 13-20.
- Nam, C. W., & Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56, 680-688.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a Foreign Language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality*, 41 (4), 557-568.
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66 (1), 108-124.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd Ed). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Özdamlı, F. (2013). Öğretmen adaylarının teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamına yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılması. *Marife*, 145-162.

- Özdoğan, E. (2008) İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf Matematik öğretiminde öğrenci tutum ve başarısına etkisi: Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve küme destekli bireyselleştirme tekniği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Saraçalıoğlu, A. S., & Varol, S. R. (2007). Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 39-59.
- Sarfo, F. K., & Elen, J. (2011). Investigating the impact of positive resource interdependence and individual accountability on students' academic performance in cooperative learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 73-94.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shy-Jong, J. (2007). A study of students construction of Science knowledge: Talk and writing in a collaborative group. *Educational Research*, 49 (1), 65-81.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, S. H., & Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6 (1), 63-69.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69
- Stafford, D. R., & DeBello, T. C. (1999). Improved test scores, attitudes, and behaviors in America's schools: Supervisors' success stories. In B. Kelliher, D. Robertson, R. Quinn, G. Lewis, & The Buffalo City Schools, *Supervisors providing a very special education for all students*, (pp. 1-9). London: Greenwood Publishing Group.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (3), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tarım, G.K. (2003) *Kubaşık öğrenme yönteminin Matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. sınıf 'Canlılar İçin Madde ve Enerji' ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 91-104.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi "Permütasyon ve Olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1-16.
- Wismath, S. L., & Orr, D. (2015). Collaborative learning in problem solving: A case study in meta-cognitive learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (3) 1-16.
- Yeh, S. P., & Fu, H. W. (2014). Effects of cooperative e-learning on learning outcomes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10 (6), 531-536.
- Yıldırım, K. (2010) *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, D. G. (2012) *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S. (2007) *Kubaşık öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve birlikte çalışma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006), "Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices", *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.

# KIZ ÇOCUKLARININ ORTAÖĞRETİME GÖNDERİLMEME NEDENLERİ<sup>1</sup>

Veysel BORA<sup>2</sup>  
Prof. Dr. Ali TAŞ<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışma, kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; Urfa İl merkezi ile ilçelerine bağlı köylerde kızlarını ortaöğretime göndermeyen 46 veli oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesinde; ailelerin ekonomik durumlarının, okullarda uygulanan karma eğitimin, kılık kıyafet uygulamasının ve kız çocuklarına biçilmiş toplumsal rollerin etkili olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, Kız Çocukları, Fırsat Eşitliği

## *Reasons of Ceasing the Secondary Education of Girls*

### *Abstract*

This study aims to determine the girls ceasing reasons of secondary education. Study group of this research consists of 46 parents who are from the centre of Şanlıurfa, its towns and villages and also have not sent their daughters to high school after compulsory education. Data were obtained by a semistructured interview form and a tape recorder. In data analysis process, content analysis method was used. According to the results, economic conditions of families, mixed gender education, clothing, roles that society formed for girls are the reasons of ceasing the secondary education.

**Keywords:** Secondary Education, Girls, Compulsory Education

1 Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
2 Sınıf Öğretmeni. veyselbora@hotmail.com  
3 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. atas865@gmail.com

## Giriş

**D**oğumla kazanılan eğitim hakkı Türkiye’de, anayasa ve uluslararası hukukla güvence altına alınmasına rağmen kadınlar bu hakları erkeklerle eşit oranda kullanamamaktadırlar. 2012-13 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranı toplam %70.06 iken erkeklerin oranı %70.77, kızların ki ise %69.31’dir (MEB, 2013). Kadınlara erkek arasındaki eğitim eşitsizliği, bir insan hakkı sorunu olmaya Türkiye’de devam etmektedir. Eşitlik özellikle de fırsat eşitliği, sosyal adaletin ve aynı zamanda kalkınma ve barışın vazgeçilmez önkoşulu olarak görülmemlidir (Tural, 2002).

Ülkelerin kalkınması için nitelikli insan yetiştirilmesi ve insan sermayesine yatırım yapılması gerekmektedir. Bu durum göz önüne alındığında bir ülkenin kalkınmasıyla eğitimi arasında çok sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir (Psacharopoulos, 2004). İyi eğitilmiş bir nüfus, iktisadi gelişmenin önemli kaynaklarından biri olmakla birlikte, ayrıca diğer kaynakların etkin kullanımını sağlayacak bir unsurdur. Eğitim, iktisadi gelişmenin hem tohumu hem de çiçeğidir (Krueger ve Lindahl 2000, 44). Kalkınmayı gerçekleştirebilecek insan gücünün yetiştirilmesi açısından eğitim oldukça önemli (Kaya, 1974), özellikle kadın eğitimi daha bir önem taşımaktadır. Nüfusun yarısını oluşturan kadınlara her bakımdan olduğu gibi eğitim açısından da fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, onların niteliklerini ve verimliliklerini artıracak ve bu sayede sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınma hızlı bir şekilde gerçekleşebilecektir (Karaman, 1994). Çünkü eğitimin, daha yüksek kazanç, daha iyi bir toplum sağlığı, daha düşük bebek ölüm oranı ve bebek doğum oranında düşme, demokratikleşme, siyasi istikrar, yoksulluk ve eşitsizliğin azaltılması, daha düşük suç oranları ve çevre bilinci oluşturmada oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Türkmen, 2002).

Dünya Bankası (1995) ve Nüfus Referans Bürosu (2001) gelişen ülkelerin en önemli varlığının eğitilmiş kadın olduğu kararına varmıştır. Dünya Bankası ve Nüfus Referans Bürosuna göre kadın eğitimi ekonomik gelişme ve aile planlamasında uzun dönemli yatırımdır. Akman (2002) eğitimin kadınları daha bağımsız, karar almada kendinden emin, sosyal yaşamlarında daha doğru yargılamalar yapabilen birer birey haline getirdiğini ifade etmiştir. Türkiye’de kadınların eğitim düzeyinin güçlendirilmesi, kadınların öz gelişimine ve refahına katkıda bulunmakla beraber ülkenin ekonomik potansiyelini arttıracak ve aynı zamanda, kadınların küreselleşme sürecine katılımlarını da kolaylaştıracaktır. Daha da önemlisi toplumsal cinsiyet kalıplarının aşılmasına katkı sağlayabilecektir.

Kız çocuklarının okullaşması, yarının annelerinin eğitilmiş olması anlamına gelir. Kadınların eğitim düzeyinin artması onları ekonomik anlamda güçlendirecek, kendisinin ve ailesinin hayat standartlarını yükseltebilecek duruma gelmesini sağlayacaktır. Bir çocuğun okula gidip gitmeyeceğini belirleme açısından da annenin eğitim düzeyi önemlidir. UNICEF’ in yaptığı çalışmalara göre, eğitilmiş annelerin görmüş oldukları eğitim süresinin uzunluğu, onların çocukların eğitimine verdikleri desteği arttırmaktadır (Dilli, 2006). Eğitimde cinsiyet açığının kapatılması, gelişmekte olan ülkelerin

kaynaklarını daha verimli kullanmalarını sağlayacak ve gelişmekte olan ülkelerle arasındaki farkı daha kolay kapatmalarına imkân sağlayacaktır. Çünkü ülkelerin genelde az gelişmiş bölgelerinde okuma-yazma oranı daha düşük düzeydedir. Okuma-yazma oranı arttıkça kadın, çağ dışı uygulamalar karşısında daha bilinçli tavırlar sergileyebilecektir ve toplumun çağdaşlaşmasına katkıda bulunabilecektir (Oturun, 2003).

Kadın eğitimi ile ilgili birçok çalışmada, bir kadını eğitmenin, bir aileyi eğitmek anlamına geldiği ve bir erkeği eğitmeye göre daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Pek çok araştırma, kadın eğitiminin aile planlaması ve çocuk yetiştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Subbarao ve Raney (1995) kadınların doğurganlıkta en önemli belirleyici olduklarını ve eğitimleri arttıkça etkilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Martin ve Juarez (1995)'in yaptığı çalışmada düşük eğitim seviyesine sahip kadınların 6-7 çocuklu geniş aileleri olduğunu, yüksek eğitimli kadınların ise 2-3 çocuklu küçük aileleri olduğunu tespit etmişlerdir. Clamroch (1996) ise çalışan kadınların oranının doğurganlık oranına doğrudan bir etkisi varken, almış oldukları eğitim süresinin dolaylı bir etkisi olduğunu savunmuştur. Pakistan'da "Kadın Eğitiminin Doğurganlık Üzerine Etkisi" adlı bir araştırma yapan Samina Malik (2011) örneklem olarak Pakistan'da bütün üniversitelerde çalışan en az 10 yıllık evli bayanları almıştır. Analiz edilen verilerden, eğitimli kadınların geç yaşta evlendikleri ve daha az çocuk sahibi oldukları belirlenmiştir. Kadın eğitiminin topluma olumlu katkıları bilindiğinden özellikle gelişmekte olan ülkelerde kadın eğitime daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Yumuşak, 2003).

Dünya Bankası'nın yapmış olduğu bir çalışmada (2008:59) ortalama olarak kadınların erkeklere oranla daha az yıl eğitim gördüğü ortaya çıkmıştır. Kadın ve erkeklerin aralarındaki okullaşma yılı farkı gelişmiş ülkelerde daha az iken, gelişmekte olan ülkelere bu fark daha belirgindir. Örneğin Türkiye'de ortaöğretimde net okullaşma oranı son on yıllık dönemde %50'nin altından %70'in üzerine çıkarılabilmektedir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında net okullaşma oranı %69,33'tür. Ancak oran aynı yıl için erkeklerde %72,35 iken, kızlar da %66,14'tür. Bu oranlar okullaşmada kız çocuklarının aleyhine bir durum olduğunu göstermektedir ( MEB, 2011). 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademele zorunlu eğitime geçilmiş olmasına rağmen bu dönemde ortaöğretimde net okullaşma oranı; Türkiye genelinde %70,06 iken erkeklerde bu oran 70,77, kızlarda ise %69,31'dir. Kızların yaklaşık %30'unun ortaöğretime kayıt yaptırmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Şanlıurfa ilinde ise net okullaşma oranı %53,06 iken bu oran erkeklerde %59,79 kızlarda ise %46,01'dir ( MEB, 2013). 2012/2013 öğretim yılında ortaöğretim okullarına kayıt olan kızların erkeklere oranı %88,98'dir.

2011/2012 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde ilköğretim okulu 8. Sınıftan 15.368 kız öğrenci mezun olmuş olmasına rağmen 2012/2013 öğretim yılında bu ilde 11.321 kız öğrenci ortaöğretim okuluna kayıt yaptırmıştır (MEB, 2013). Yapılan yasal düzenlemelere rağmen 2014-15 öğretim yılı 8.sınıfı bitiren kızların sayısı 18.644'tür. Ortaöğretime kayıt olan kızların sayısı ise 13.814'tür. Yani ilköğretime bitiren 4830 kız zorunlu olmasına rağmen ortaöğretime kayıt yaptırmamıştır (MEB, 2016).

Devletler fırsat eşitliğini sağlayabilmek için bir takım sosyal kurumlardan faydalanırlar. Bu kurumların başında da okul gelmektedir. Okul, belirli yaş ve nitelikteki öğrencileri, belirli bir program ve amaçlar doğrultusunda yetiştirme, kendileri ve toplum için yararlı bireyler haline getirme işlevlerini gerçekleştirmeye çalışan örgütlerdir (Özmen, 2004). Bu bağlamda okullar, cinsiyete bağlı eşitsizliği giderebilecek en önemli örgütlerin başında gelmektedir. Ancak Türkiye’de halen ortaöğretim ve yükseköğretimde okullaşma oranlarının düşük olduğu ve cinsiyetler arası eşitsizliklerin önemli bir sorun olduğu yapılan çalışmalarla belirtilirken, kadınların eğitime katılımı kırsal kesimde; özellikle ülkenin doğusunda ve güneydoğusunda hala önemli bir eğitim sorunu olmaya devam etmektedir (Tomul, 2007).

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada, ilköğretimden mezun olan kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı betimsel tarama modeline göre yapılmış bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler, öğrenci velileriyle, yüz yüze görüşülerek daha önceden hazırlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazıyla elde edilmiştir.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubu; 2011 yılında Urfa merkez Eyyübiye mahallesi, Urfa'nın Suruç ilçe merkezi, Suruç'a bağlı Gölcük ve Dinlence köylerinde, Urfa'nın Bozova ilçesine bağlı Karacaören köyünde, Viranşehir'e bağlı Mehmetçik köyünde ve bu köyün yakınındaki bir mezrada kız çocuklarını ortaöğretime göndermeyen 46 veliyi kapsamaktadır. Çalışma alanı olarak Şanlıurfa İli'nin seçilmesinin nedeni, Şanlıurfa İli'nin, ortaöğretimde cinsiyete göre farklılaşmanın yüksek olduğu iller arasında yer alması ve ortaöğretime devam etme oranının düşük olmasıdır. Bu İl'de ilköğretim düzeyinde okullaşma oranı %97.34'tür. Aynı yıl ilköğretimde erkeklerde net okullaşma oranı %97.99 iken kızlarda bu oran %96.66'dur. Yine aynı yılda ortaöğretimde net okullaşma oranı %36.59'dur. Bu oran erkeklerde %44.15 iken kızlarda %28.64'tür (MEB, 2011).

Ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilen veli görüşmelerinde 12 katılımcı, kız çocuklarına ve ailelerine ait demografik özellikleri vermemiştir. Fakat bu katılımcıların yaşadıkları yerleşim yeri hakkında bilgi mevcuttur. Bu 12 katılımcıdan 7'si köyde, 4'ü ilçede ve 1'i İl merkezinde yaşamaktadır. Ortaöğretime gönderilmeyen kız çocuklarına ve ailelerine ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de kız çocuklarının yaşları, yaşadıkları yerler, kardeş sayıları, evde yaşayan birey sayıları, aylık kişi başına düşen ortalama gelirleri, baba ve anne eğitim durumları ve meslekleri yer almaktadır.

Tablo 1

Anne, Baba ve Kız Çocuklarının Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Kardeş Sayısı	Kişi Başı Aylık Gelir	Yaşadığı Yer	Baba İş Durumu	Baba Eğitim Durumu	Anne Eğitim Durumu
Ç1	10	54	Köy	İşsiz	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç2	7	108	Köy	İşsiz	İlkokul Mezunu	İlkokul Mezunu
Ç3	9	59	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç4	9	59	Köy	Serbest m.	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç5	8	65	Köy	Serbest m.	Ortaokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç6	9	250	İlçe	Serbest m.	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç7	9	59	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç8	6	81	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç9	7	65	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç10	9	59	Köy	Serbest m.	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç11	11	50	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç12	8	72	Köy	Çiftçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç13	7	111	İl	Esnaf	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç14	7	111	İlçe	Esnaf	Ortaokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş

Ç15	8	150	Köy	Çiftçi	Ortaokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç16	16	150	Mezra	Çiftçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç17	11	115	İlçe	Esnaf	Lise Mezunu	İlkokul Mezunu
Ç18	7	111	İlçe	Çiftçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç19	8	93	İl	İşçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç20	9	93	İl	İşçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç21	8	100	İl	Memur	Lise Mezunu	İlkokul Mezunu
Ç22	5	93	Köy	İşsiz	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç23	4	108	Köy	İşsiz	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç24	9	43	Köy	Serbest m.	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç25	9	59	İlçe	Emekli	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç26	8	65	İl	Çiftçi	İlkokul Mezunu	İlkokul Mezunu
Ç27	5	93	İl	İşçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç28	7	72	İl	İşçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç29	4	108	İl	İşçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç30	13	111	Köy	Muhtar	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç31	3	162	Köy	İşçi	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç32	7	72	İl	Esnaf	İlkokul Mezunu	Hiç okula gitmemiş
Ç33	18	416	Mezra	Çiftçi	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş
Ç34	6	46	Köy	İşsiz	Hiç okula gitmemiş	Hiç okula gitmemiş



### ***Veri Toplama***

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. İlgili literatür incelenerek görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formuna ilişkin alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşme formunda okula devam etmeyen kız çocuklarının anne, baba ve kendilerine ait demografik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda kız çocuklarının okula neden gönderilmediklerini belirlemeyi amaçlayan 3 açık uçlu soru sorulmuştur. Veriler toplanırken 34 veli görüşme formunu doldurmuştur. 12 veli ise görüşme formunu doldurmak yerine ses kayıt cihazıyla görüşmeyi tercih etmiş ve 3 açık uçlu soruya cevap vermişlerdir. Fakat bu veliler demografik bilgileri vermek istememişlerdir.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazıyla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formuyla elde edilen veriler öncelikle cümleler halinde yazılmış ve 2 öğretim üyesinin görüşleri alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra kategorilere ayrılan veriler alt temalara ayrılmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler ise önce yazıya geçirilmiş ve görüşme formuyla elde edilen verilerle birleştirilmiştir. Görüşme formu ve ses kayıt cihazı ile toplanan veriler çözümlenirken cümleler hiç değiştirilmeden katılımcının ağzından yazılmıştır. Kategorilerin altında temalar haline getirilen veriler bulgu ve yorumlar kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Bulgu ve yorumların sunumunda katılımcıların kimliği gizli tutulmuş ve katılımcılar V1, V2 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Veliler kız çocuklarına ait demografik özellikleri verirken de kızlarının isimlerini vermekten çekinmiş bu yüzden kız çocukları içinde Ç1, Ç2...kodlamaları yapılmıştır. Ses kayıt cihazıyla toplanan verilerde demografik özellikler olmadığı için 12 veliye ilişkin demografik özelliklere tablo 2' de yer verilememiş ancak ses kayıt cihazıyla toplanan veriler görüşme formuyla toplanan verilerle birlikte kodlanmış ve ilgili tablolarda sunulmuştur.

## **Bulgular**

Çalışmadan elde edilen bulgular; kız çocuklarının okula gönderilmemesine karar veren kişi, kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemelerine ilişkin veli görüşleri olarak amaçlara uygun olarak verilmiştir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri; okul kaynaklı, kültür ve çevre kaynaklı, ekonomik durum kaynaklı ve bireysel nedenler alt temalarına ayrılarak sunulmuştur.

### ***Kız Çocuklarının Ortaöğretime Devam Etmemesine Karar Veren Kişi***

Kız çocuklarına ortaöğretime gönderilmemesine kim karar verdi sorusu sorulmuş ve toplanan veriler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

#### ***Kız Çocuklarının Ortaöğretime Gönderilmemesine Karar Veren Kişi***

Temalar	Katılımcı Kodu
<i>Kendisi</i>	Ç3,Ç4,Ç6,Ç10,Ç14,Ç15,Ç17,Ç18
<i>Anne</i>	Ç1,Ç12,Ç28
<i>Baba</i>	Ç5,Ç7, Ç11,Ç22, Ç23, Ç24, Ç26, Ç27, Ç29, Ç30,Ç32,Ç33,Ç34
<i>Anne ve Baba</i>	Ç2,Ç8,Ç9,Ç16,Ç20
<i>Ağabey</i>	Ç19,Ç25
<i>Anne, baba ve kendisi</i>	Ç21
<i>Teyze Oğlu</i>	Ç13

Tablo 2’ de kız çocuklarını ortaöğretime göndermeyen ailelerde bu duruma kimin veya kimlerin karar verdiği görülmektedir. Tablo 2’den, ortaöğretime gönderilmemeye kendi karar veren 9, babası karar veren 13, ve teyze oğlunun karar verdiği 1 kız çocuğunun olduğu anlaşılmaktadır.

### ***Kız Çocuklarını Ortaöğretime Göndermeme Nedenlerine İlişkin Veli Görüşleri***

Velilerin ilköğretim sonrası kız çocuklarını ortaöğretime göndermemelerine ilişkin görüşleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

#### ***Kız Çocuklarını Ortaöğretime Göndermeme Nedenleri***

Kategoriler	Temalar	Veli Kodu
Okul Kaynaklı Nedenler	Okulun Uzak Olması	V1, V2, V3, V5, V23, V24, V30, V33, V41, V43, V44, V45, V46
	Karma Eğitim Uygulaması	V13, V25, V33, V36, V38, V39, V40, V43
	Kılık Kıyafet Uygulaması	V15, V18, V19, V33, V36, V38, V39
	Barınma Problemi	V35, V36, V44
Kültür ve Çevre Kaynaklı Nedenler	Ev işleri	V2, V4, V25, V28, V34, V40
	Kardeş bakımı	V4, V25, V34
	Çevreye güvensizlik	V6, V11, V17, V18, V26, V33, V37, V40
	Medyadaki haberler	V42 V13, V36
	Örfi ve dini	V8, V18, V24, V30, V33, V36, V38, V39,
Erken evlilik	V13, V33, V37, V38	

Ekonomik Nedenler	Maddi durumun düşük olması	V1,V5,V6,V7,V9,V11,V16,V20,V22,V26,V27,V35,V36
	Mevsimlik işçi olarak çalıştırılması	V20,V27,V35,V36
	Üniversite mezunlarının işsiz kalması	V37
Bireysel Nedenler	Okula olan isteksizlik	V12,V4,V21,V31
	Düşük başarı	V10,V14,V22,V23,V29

Tablo 3 incelendiğinde görüldüğü gibi kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesinde okul kaynaklı, kültürel ve çevre kaynaklı, ekonomik kaynaklı ve bireysel kaynaklı nedenlerin belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırmada her kategori bir alt başlık olarak verilmiştir.

- Okul Kaynaklı Nedenler:** Tablo 3 incelendiğinde, okul kaynaklı nedenlerin; okulun uzak olması, karma eğitim uygulaması, kılık kıyafet uygulaması ve öğrencilerin barınma problemleri olmak üzere dört alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Velilerden 13'ü ortaöğretim kurumunun uzak olmasını, 8'i karma eğitim uygulamasını, 7'si kılık kıyafet uygulamasını ve 3'ü de barınma problemini kız çocuğunu ortaöğretime göndermeme nedeni olarak belirtmiştir. Veli görüşlerine baktığımızda ortaöğretim kurumlarının uzak olmasını ve her gün gidip gelme imkânlarının olmamasını neden olarak belirtmektedirler.

V2 “Lise yoktu, paramızda yoktu onun için de kızları okula gönderemedik.”

V24 “Lise uzaktaydı. Köyde liseye giden kız yoktu.”

V44 “Lise uzak yakında lise olmadığı için. En yakın lise 30-40 km uzaklıktadır. Şanlıurfa'ya her gün gidip gelme imkânımız yok, servis yok bir şey yok. Kalabileceği güvenli bir yurt olsaydı okuturdum, devletin sunduğu imkânları bilmiyorum.”

Diğer yandan, bazı velilerde karma eğitim nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermediğini ifade etmiştir. Karma eğitim nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermeyen velilerden bazılarının görüşleri aşağıda yer verilmiştir.

V36 “Okullar karma karışık, kız erkek karışık olduğu için ve bugün bu yaşta bir kıza tek başına bırakmadım erkeklerin arasına yani bunun sonucunda göndermedim”.

V38 “Okula göndermememizin amacı okulda dengesiz insanların, dengesiz gençlerin kızlarımıza yaklaşması, sataşması, çirkin laflar söylenmesi nedeniyle göndermiyorum. İkincisi her bir okulda nerden bakarsan 1000 tane erkek var 500 tane kız var. Bu erkekler bu kızları rahatsız ediyor yani senin anlayacağın şekilde söyleyeyim karma olduğu için %90, %80 karma olduğu için erkek kız beraber okudukları için göndermiyorum.”

V40 “Kız kardeşimin okumasını isterdim ama durum bunu icap ettiriyor. Hani sonuçta okulda erkeklerle sürekli iç içeler karma eğitimi kastediyorum.”

Velilerin bir kısmı okullarda uygulanan kılık kıyafet yönetmeliği nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermemişlerdir. Bu velilerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

V15 “Çocuğumun başını açtıkları için göndermedim”.

V18 “Başörtüsünden göndermedim”.

V19 “Açık giyinmeden dolayı buna benzer sayamayacağım yüzlerce madde”.

V20 “Kılık kıyafet yönetmeliğinden göndermedik”.

V39 “ Kız çocuğumuzu liseye göndermememizdeki birinci sebep örfi olarak örtünmemiz. Bunlar belli bir yaştan sonra okula gidip başı açık yani adetlerimize karşı bir giyim kuşam mesela yarım giyinmiş açık saçık kılık kıyafet, başörtüsü hem dini hem de örfi yönden etkilidir. Bu çocuk birde karma bir ortamda eğitim görüyorsa kız erkek karışık bir ortamda bu bizim inancımıza karşıdır. ”

Son olarak, velilerden 3’ü barınma problemi nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermediğini belirtmiştir. Barınma problemi nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermeyen bazı velilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

V35 “Mevsimlik işçi olarak buradan gidiyorduk çocuğu buraya tek başına bırakamazdım bu yüzden okutmadım”.

V36 “Mevsimlik işçi olarak çalışıyorduk. Eğer güvenilir bir yurt olsaydı okuturdum” cevabını vermiştir.

**2. Kültürel ve Çevresel Kaynaklı Nedenler:** Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesindeki kültür ve çevre kaynaklı nedenlere ilişkin bulgular tablo 3’te verilmiştir. Kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesindeki kültür ve çevre kaynaklı nedenler; ev işlerinde çalışmaları, küçük kardeşlerine bakmaları, çevreye güvensizlik, örfi ve dini nedenler, medyadaki olumsuz haberler ve kız çocuklarının erken evlendirilmesi olarak altı alt temaya ayrılmıştır. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesine, velilerden 9’u örfi ve dini sebepleri, 8’i kız çocukları için çevrenin güvensizliğini, 2’si de medyada yer alan olumsuz haberleri, neden olarak belirtmişlerdir.

Ev işleri ve kardeş bakımı nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermeyen bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

V2 “ Çünkü biz o zaman çobanlığa gidiyorduk. O zaman evde büyük erkek yoktu ve bunun için kız çocuğumuz çobanlığa gidiyordu.”

V4 “Çünkü annesi tek. Annesinin bütün işlere gücünün yetmemesi ve küçük çocuk olduğundan dolayı”.

Çevreye güvensizlik ve medyada yer alan haberler nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermeyen velilerin görüşleri de aşağıda verilmiştir.

V11 “ Maddi durumumuz yetmiyordu ve kızımızı okula göndermedik, kızımızın başına bir şeyler gelir diye korkuyorduk”.

V17 “Daha küçük bir ilçede okulda bu kadar pislik yapılıyorsa, büyük yerlerde kim bilir kızımıza daha neler yaparlar”.

V18 “Liselerin ahlaki çöküşü. Üniversitelerde ahlaksızlık başını almış gidiyor. Temiz bir ortam yok”.

V26 “Kızım yoldan çıkmasın diye göndermiyorum.”

V40 “Kız kardeşlerimin okula gitmesine karşı değilim ama gel gör ki günümüzdeki insanlar gerçekten çok bozulmuş.”

Araştırmada elde edilen bulgulara göre örfi ve dini nedenlerle kız çocuklarını ortaöğretim okuluna göndermeyen velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

V8 “Bizde kızları okutmak ayıptır”.

V24 “ Köyde liseye giden kız yoktu. Tek olduğu için göndermedim”.

V31 “Lise köye uzaktı. Kızlar okula gitmese de olurdu. Onun yerine hocaya gitsin istedim”.

V38 “ Birincisi örf ve adetlerimize uygun değildir. İkincisi bizim bulunduğumuz yörede geçersizdir. Bir kız 17-18 yaşını doldurduğunda evinde oturması lazımdır, çeyizini düzmesi lazım bir. Kız-erkek beraber okudukları için bizim dinimize uygun değil”.

V42 “Kız kardeşlerim kültür baskısından dolayı okula gitmedi. Kızın okulda olması ayıp sayılıyor.”

**3. Ekonomik Nedenler:** Tablo 3 incelendiğinde, kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesindeki ekonomik nedenlerin, maddi durumun düşük olması, mevsimlik işçi olarak çalıştırılması ve üniversite mezunlarının işsiz kalması olarak üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesinde, velilerden 12’si maddi durumun düşük olmasını, 4’ü kız çocuklarının mevsimlik işçi olarak çalıştırılmasını ve 1’i de üniversite mezunlarının işsiz kalmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Maddi durumun düşük olması nedeniyle kızlarını ortaöğretime göndermeyen bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

V1 “Parasızlıktan, evde çalışacak kimse olmamasından, maddi durumumuzun kötü olmasından gönderemedik.”

V26 “Fakirlikten, elde yok avuçta yok.”

V46 “ İmkânlar yok, maddi durumumuz zayıf bundan göndermiyoruz.”

Kız çocuklarını mevsimlik işçi olarak çalıştırmaları nedeniyle ortaöğretime göndermeyen bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

V20 “Mevsimlik işçi olarak çalışıyoruz. Okul zamanı burada olmuyoruz. Maddi durumumuzdan dolayı gönderemedik.”

*V35 “Bizim fakirliğimiz yüzünden, maddi durumumuz düşük, onun için biz gönderemiyorduk. Diyelim bir ay burada kalyorduk buradan göç ediyorduk. 100, 200, 300 km başka yere gidiyorduk, Türkiye'nin içinde diyelim.*

- 4. Bireysel Nedenler:** Tablo 3 incelendiğinde, kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin birey kaynaklı nedenler;, akademik başarının düşük olması ve öğrencinin isteksizliği olmasıdır. Dört (4) veli kızlarının okula olan isteksizliğini ve beş (5) veli de kızlarının ilköğretimdeki akademik başarılarının düşük olmasını gerekçe göstererek zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime göndermediği belirtmişlerdir.

Kız çocuklarının okula olan isteksizliği nedeniyle ortaöğretime göndermediğini belirten bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*V12 “Öylesine gitmedi”.*

*V21 “Kendi istemediği için göndermedim”.*

*V31 “Kendi istemedi”.*

Kız çocuklarının ilköğretimdeki akademik başarısı düşük olduğu için ortaöğretime göndermeyen bazı velilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*V10 “8 yılda okulu bitirdi doğru dürüst okuma bilmediği için okula devam etmedi”.*

*V14 “Dersleri kötüydü”.*

## **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada kız çocuklarının ortaöğretime neden gönderilmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada velilerden elde edile bulgulara göre ilk olarak kız çocuklarını ortaöğretime göndermeyen ailelerde bu duruma kimin karar verdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesine büyük oranda ailelerin karar verdiği belirlenmiştir. Aile büyüklerinin çoğunluğu bu kararı verirken çocuklarının fikirlerine başvurmamıştır. Araştırma sonucu, kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesi kararını vermede babanın etkili olduğu, babanın karar verdiği ailelerin büyük bir kısmının köyde yaşadığı, bu ailelerde aylık kişi başı gelirin çoğunlukla 100 TL' den az, kardeş sayısının 7' den fazla ve karar veren babaların büyük bir kısmının ilkokul mezunu ya da hiç okula gitmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum Türk aile yapısındaki ataerkil sistemin hala devam ettiğinin göstergesidir. Ataerkil sistem erkekler tarafından kurulmuştur; çoğunluğu erkek olmakla birlikte her iki cinsiyetin de yer alabileceği bir alandır. Fakat kuralları erkekler belirler. Kadınlar bu sistem içerisinde yer alabilmek için ataerkilliğin belirlediği kuralları benimsemek ve bunlar doğrultusunda davranmak zorundadır (Demren, 2001).

İkinci olarak araştırma da kız çocuklarının ortaöğretime neden gönderilmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarının uzak olmasını ve her gün gidip gelme imkânlarının olmamasını velilerin kız çocukla-

rını ortaöğretime göndermeme nedeni olarak belirttikleri görülmüştür. Bu velilerin büyük bir çoğunluğunun köylerde ve mezralarda yaşadıkları ve yaşadıkları yerde ortaöğretim kurumunun olmadığı belirlenmiştir. Her gün okula gidişlerde sıkıntı yaşayacakları ve bu yolun güvenli olmayabileceği inancı kız çocuklarını okula göndermelerinde etkili olabilir.

Veliler, yaşadıkları çevrede ortaöğretim kurumu olduğu takdirde kız çocuklarını okula gönderebileceklerini de belirtmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak, Gündüz (2005), Selçuk ve Terzioğlu (2007) çalışmalarında, kız çocuklarının okula gönderilmemesinde ailenin yaşadığı yerde bir ortaöğretim kurumunun olmamasının etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine araştırma sonucuna paralel olarak Tunç (2009) da yaptığı çalışmada, Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde okulun uzak olmasına bağlı olarak taşınmalı ve yatılı eğitim uygulamalarındaki aksaklıkların kız çocuklarının okullaşmasındaki engellerden biri olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, UNICEF (2004) yayımladığı raporda, okulların genellikle yerleşim yerlerinden uzak olmasının ve birçok ailenin özellikle kız çocuklarının bu kadar yol gitmesini istememelerinin kız çocuklarının okullaşmasının önündeki engellerden birkaçı olduğunu belirtmektedir.

Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesinde, karma eğitim uygulamasının da etkili olduğu da veli görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununun 15. maddesinde “Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır” maddesi yer almasına rağmen, veliler ortaöğretim çağında erkek ve kız çocuklarının aynı okulda eğitim görmelerinin yanlış olduğu görüşündedirler. Bu çağ çocuklarının ergenlik dönemine girdiklerini ve kız erkek arasında duygusal ilişkilerin oluşabileceği ihtimalinden, kızların ortaöğretime gönderilmeği çalışmanın bir başka bulgusudur. Böyle bir durumda ortaya çıkabilecek kız erkek arasındaki duygusal ilişkinin yaşanılan çevrede duyulması kız çocukları için daha kötü sonuçlar doğurabilir. Bu bulguya paralel olarak, Tunç (2009) yapmış olduğu çalışmasında, kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmesinin toplumun değer yargılarıyla çeliştiği sonucunu bulmuştur.

Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesindeki diğer bir neden de; ortaöğretim okullarındaki kılık kıyafet uygulaması olarak belirlenmiştir. Ortaöğretimde uygulanan kılık kıyafet yönetmeliğinin kız çocuklarına uygun olmadığı ve bu durumun toplum tarafından olumsuz karşılandığı düşüncesi kızların ortaöğretime gönderilmemesinde etkilidir. Yine okullardaki kılık kıyafet uygulaması sonucunda çocuklarının dini inançları gereği başörtüsü takamamaları da kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedeni olarak gösterilebilir.

Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesinde barınma probleminin de etkili olduğu söylenebilir. Yaşanılan çevrede bir ortaöğretim okulunun olmaması, kızlarını okutmak isteyen ailelerin barınma problemiyle karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Kızlarını, kendilerinden ayrı bir yerde okutmak istememelerinin nedeni, çocuklarının cinsel bir saldırıya veya şiddete maruz kalma ihtimalini düşünmeleri olabilir. Yine medyada yer alan yatılı okullarla ilgili olumsuz haberler kız çocuklarının barınma probleminden dolayı okullaşmalarının önündeki engel olabilir. Bu sonuca paralel olarak, Gönenç, Ayhan ve Bakır (2002) çalışmalarında, kırsal kesimdeki kız öğrencilerin okula devam etmemesinde ulaşım ve barınma problemini göstermiştir.

Akbaş (2006) Ankara’da yaptığı çalışmada, kalacak yer sorununu kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesindeki en önemli neden olarak ortaya koymuştur. Selçuk ve Terzioğlu (2007) raporunda kırsal alanda yaşayan çocukların kaliteli eğitime erişim konusunda yaşadıkları sorunlar arasında, çocukların öğrenme ortamlarıyla yaşam yeri arasındaki mesafeyi göstermiştir. Araştırma bulguları literatür ile uyum göstermektedir.

Araştırma bulgularından, kız çocuklarının okula gönderilmemesinde kızların annelerine ev işlerinde yardım etmesi, küçük kardeşlerine bakması ve hayvan bakımında ailelerine yardımcı olmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bölgede yaşayan annelerin çocuğa bakma, ev işlerini yapma, tarlada çalışma ve evde bulunan hayvanlara bakma gibi günlük iş yükleri oldukça fazladır. Bu bağlamda, kız çocuklarının ev işlerinde annelerine yardım etmelerinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Annenin üzerindeki iş yükünün azaltılması, kız çocuklarının ikinci annelik rolünü üstlenmesiyle hafifletilmektedir. Bu bakımdan kız çocuklarının okula devam etmesi yerine, evde ev işlerine yardımcı olması gerektiği düşüncesi, eğitimin toplum tarafından gereksiz görülmesine neden olmuş olabilir. MEB (1992) tarafından yapılan çalışmada, kız çocuklarının ev işlerinde ve küçük kardeşlerine bakmakla görevli olmalarının, eğitim ve öğretime devam edememelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Yücel ve Demiral (1994) çalışmalarında, kızların ev ekonomisi çerçevesinde aile işletmesine katıldıklarını ve bu yüzden okullaşamadıklarını ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada, erkek çocukların da kırsal kesimde oldukça küçük yaşta çiftçilik ve hayvancılık işlerinde yardımcı olarak kullanılmaya başlandığı ileri sürülmüştür. Yine UNICEF (2003) araştırmasında, aile ve toplum tarafından kız çocuklarına biçilmiş rollerin okullaşmanın önündeki engellerden biri olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde, Dilli (2006) çalışmasında, kız çocuklarına toplum tarafından biçilmiş rollerin ve kız çocuklarının evde veya tarlada çalıştırılmasının, onların okullaşmaları önündeki en büyük engellerden olduğunu ortaya koymuştur.

Medyada yer alan olumsuz haberler ve çevreye olan güvensizlik kızların okula gönderilmemesinin nedenlerinden biridir. Veliler, bu olumsuz haberlerden etkilenmekte ve kendi kızlarının başına da kötü bir olay gelebileceği endişesi yaşamakta dolayısıyla kızlarını okula göndermemektedirler. Kız çocuklarıyla ilgili olumsuz haberlerden etkilenen ve kızlarının başına kötü bir olay gelir düşüncesiyle okula göndermeyen ailelerin büyük kısmının il ve ilçelerde yaşadıkları araştırma sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın yapıldığı İl’in sosyo-kültürel durumu nedeniyle çoğu veli, ortaöğretim yaşına gelmiş kız çocuklarının zamanlarının büyük bir kısmını evlerinde geçirmeleri gerektiğini, ancak bu şekilde kızlarını kötü durumlardan koruyabileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan yaşanan bölgede dini ve örfi kuralların toplum tarafından önemle korunmaya çalışılması da kızların ortaöğretime devam etmemesindeki diğer bir nedendir. Bu çağ kız çocuklarının okula gitmelerinin çevrede ayıp karşılandığı ve aileler üzerinde baskı oluşturduğu belirlenmiştir. Yaşanılan bölgede toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin inançların, kültürel değer ve tutumların kız çocuklarını okuldan mahrum bıraktığı söylenebilir. Kültürel direnç yönünden bakıldığında, yaşanan çevrede kadınların tek başlarına dışarıya çıkmaları toplumca hoş



karşılammakta ve böyle bir ortamda kızların okula devam etmeleri zorlaşmaktadır. Ortaöğretim çağındaki kız çocuklarının evliliğe uygun yaşta olduğu ve yaşanılan çevrede kızların erken yaşta evlendirilmesi gerekliliği, toplumca normal kabul edilen bir durumdur. Araştırmada elde edilen bu kültür ve çevre kaynaklı nedenler, kızların ortaöğretime devam edememelerinde önemli etkenlerdendir. Literatürde yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. DİE (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, ailenin kız çocuğunun okullaşmasına geleneksel nedenlerden dolayı karşı çıktığı belirtilmiştir. Buna benzer olarak UNICEF (2003) raporunda, kız çocuklarının okula gönderilmemesinde, yaşanılan toplumdaki gelenekler ve dini inançların, kız çocuklarının erken evlendirilmesinin, kız çocuklarına toplum tarafından biçilmiş rol ve görevlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Yine Dilli (2006) çalışmasında, çevrenin kız çocuklarının okuması gerektiği düşüncesine olan olumsuz tutumu, kızların evde anneye yardım etme ve tarlada çalışmalarının gerektiği düşüncesinin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, kız çocuklarının erken yaşlarda evlendirilmesi de ortaya çıkan diğer bir bulgudur. Yaşa (2009) çalışmasında, ailelerin kız çocuklarına yönelik her türlü olumsuz haberi genelleme yaparak kendi çocuklarının başına da gelebileceği endişesini taşıdığı sonucunun okullaşmanın önündeki en önemli etken olduğunu savunmuştur. Tunç (2009), Van ilinde yapmış olduğu çalışmasında, okullarda uygulanan eğitimin ailelerin kendi inanç ve değerlerine uygun olmadığını ve bu yüzden geleneksel aile ve toplumsal yapının kızların okumasına müsaade etmediğini belirtmiştir. Ayrıca Bakış, Levent, İnsel ve Polat'ın (2009) araştırmasında da, bölgelerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığı bakımından kabaca batı doğu ekseninde ikiye bölünmüş olduğu, bunun en önemli sebebinin ise kuşkusuz sosyoekonomik yapının batıdan doğuya doğru farklılaşması olduğunu belirtmiştir. Doğuya doğru gidildikçe geleneksel davranış kalıplarının egemenliğinin arttığını ve cinsiyet temelindeki ayrımcılığın yükseldiğini buna bağlı olarak da kız çocuklarının okullaşma oranının düştüğünü, kültürel yapının da okullaşma oranı üzerinde özellikle kızların okula devamı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada, ayrıca, tarımsal yapının ağırlığını koruduğu bölgelerde aile içinde cinsiyetçi geleneksel işbölümünün devam ettiğini ve bunun sonucunda da kızların okullaşma oranının düştüğünü belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları literatür ile uyum göstermektedir.

Veliler kız çocuklarını okula göndermemeleri için bir diğer neden olarak ekonomik durumlarını öne sürmüşlerdir. TÜİK (2011) verilerine göre Türkiye de kişi başı aylık gelir 1261 dolardır. Bu rakam Şanlıurfa ili için 615 dolardır. Çalışmaya katılan ailelerin çoğunluğunda ise kişi başı aylık gelir 100 TL'nin altındadır. Bunun sonucu olarak kız çocukları aileleri tarafından ortaöğretime gönderilmek yerine mevsimlik işçi olarak çalıştırılmaktadır. Bu durumun okullaşmanın önünde büyük bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak, DİE (1997) çalışmasında, kız çocuklarının aile ekonomisine katkıda bulunması gerekliliği okullaşmanın önündeki engel olarak belirtilmiştir. Tansel'de (2002) çalışmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde okullaşmada ailenin ekonomik durumunun etkisinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. UNICEF (2003), Dilli (2006), Yaşa (2009) çalışmalarında, ailelerin maddi durumlarının düşük olmasını kız çocuklarının okula gönderilmeme nedeni olarak ortaya koymuşlardır. UNICEF (2004) raporunda, anne babalar, kız ço-

cuğun evdeki ya da tarladaki işlerini bırakıp okula gitmesinin aile gelirini ve geçimini olumsuz biçimde etkileyeceğini ve yoksul aileler için, kız çocuğunu okula göndermekle ortaya çıkan fırsat maliyetinin, kısa dönemde ekonomik açıdan katlanılması gereken bir maliyet olarak görülmemesi kız çocuklarının okula gönderilmeme nedeni olarak ortaya konulmuştur. Akbaş (2006) çalışmasında, ekonomik sorunların ortaöğretime devam etmemede kız ve erkekler için aynı oranda etkili olduğu sonucuna ulaşırken, aksine Tunç (2009), ailelerin çocuklarını okutmak konusunda tercih yaptığı ve bu tercihi erkek çocuklarından yana kullandıklarını bulmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak Noureen (2011) Pakistan’da yapmış olduğu çalışmada kadının toplumdaki rolünün onların eğitimini etkilediğini tespit etmiştir. Çalışmada “fakirlik, sosyal normlar, erken evlilikler, çeyiz hazırlıkları” kızların eğitimi önündeki engeller olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ile literatür birbirini desteklemektedir.

Kız çocuklarının okullaşmasının önündeki bir diğer engel, kız çocuklarının okula olan isteksizliği ve ilköğretimdeki düşük başarıları olarak ortaya çıkmıştır. Bu isteksizliğe velilerin okula karşı olan isteksizliği, taşınmalı eğitim uygulaması veya Yatılı Bölge Okullarında yaşamış olduğu herhangi bir sıkıntı, çocukta var olan öğrenme kusuru, öğretmenlerin onlara karşı sergilemiş oldukları yanlış bir davranış ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuramama gibi nedenler sebep olmuş olabilir. Özbaş (2012), yapmış olduğu araştırmada kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarını olumsuz yönde etkileyen en önemli nedenlerin ilköğretim sürecine ilişkin olduğu sonucuna varmıştır. Kız çocuklarının istenilen ortaöğretim okulunu kazanamamış olmaları, onların ilköğretim sonrası öğrenimlerine devamını engelleyen bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Demir ve Çobanoğlu’nun (2012) hazırlamış olduğu raporda bazı durumlarda çocukların kişisel nedenlerden dolayı okula gitmedikleri, devamsızlık yaptıkları veya okulu bıraktıkları belirtilmiştir. Bunlardan en önemlisi öğrencinin başarısız olması ve eğer eğitimini sürdürürse başarısız olmaktan korkması olarak ortaya çıkmıştır. Okul ve ortamı ile yakından ilgili olan başarısızlık çocukların özellikle de kızların okulu bırakmasında en önemli nedenlerden biri olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucunda da aileler, başarısız olan kız çocuklarını hemen okuldan almakta, buna karşılık başarısız olsa da erkek çocuklarını okutmayı sürdürmektedir.

Türkiye’de eğitimde cinsiyet eşitliğini ortadan kaldırmak için uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları işbirliği ile “Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Kardelenler-Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları, Anne-Kız Okuldayız, Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası gibi kampanyalar ve Eğitime %100 Destek, Temel Eğitime Destek Projesi gibi projeler hayata geçirilmiş fakat okullaşmada cinsiyet eşitsizliği ortadan kaldırılamamıştır. Kız çocukları ortaöğretime katılma konusunda fırsat ve imkan eşitsizliği yaşamaya devam etmektedirler. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğrencilerin güvenli bir şekilde okullara ulaşmalarını sağlaması ve ailelerin bu konudaki endişelerini gidermesi, evlerinden uzakta eğitimine devam edecek öğrencilerin barınma problemlerini ortadan kaldırması eşitsizliğinin giderilmesinde etkili olabilir. Kız ve erkek okulları açılarak ailelerin istedikleri okullara çocuklarını göndermelerine fırsat verilebilir. İmkân eşitliğini sağlayabilmek için okula gidemeyen öğrenciler için devletin maddi desteği daha etkili kullanılabilir.

## Kaynakça

- Akbaş, Ö.A. (2006). Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunları toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, E. (2000), Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel ilkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı, Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>. adresinden 10 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. Ve Polat, S. (2009). *Türkiye’de Eğitime Erişimin Engelleycileri*. Sabancı Üniversitesi, İstanbul: ERG Yayınları.
- Bisika, T, Ntata, P.,& Konyani, S. (2009). Gender-Violence and Education in Malawi: a Study of Violence Against Girls as an Obstruction to Universal Primary School Education. Web:<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=77056f80-bd44-4abb-b190-52a833849130%40sessionmgr14&vid=1&hid=11> adresinden 24 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Çelebi, N. (1993). Bağımsız işyeri Sahibi Kadınların Aile ve İş İlişkileri. Ankara: TC Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Demir ,E., C. ve Çobanoğlu, R. (2012). Kızların Okullaşmasının Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri ,Alan Araştırması Raporu, Ankara.
- DİE. (1997). *Türkiye İstatistik Yıllığı*. Ankara: DİE Matbaası.
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönenç, M., AYHAN, N. ve Bakır, A. (2002). Kız Çocuklarının Eğitiminin Engellenmesi ve Ev İşlerinde Çalıştırılması. Türkiye’de Çalışan Kadınlar Semineri, DİE Yayın No. 2534. Ankara: DİE Matbaası.
- Hoşgörür, V. ve Gezgin, G. (2005 ). Ekonomik Ve Sosyal Kalkınmada Eğitim, Yüzüncüyl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, II(II). [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_II/vural\\_hosgor.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/vural_hosgor.doc), İnternette 30 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İl Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web:<http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 15 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaman, Y.(1994). Planlı Dönemde Kadın Eğitimi Politikamız, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(1). <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5861>, internet adresinden 30 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Krueger, A.B. ve Lindahl, M. (2000). “Education for Growth: Why and For Whom?,” <http://harris.princeton.edu/pubs/pdfs/429revised.pdf>, adresinden 20 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (1992). Herkes İçin Okuma-Yazma Kitabı, Ankara: MEB.Çıraklık Müdürlüğü Yayınları, YEE Matbasası.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri 2010-2011*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 09/05/2012, **GENELGE**.

- MEB. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri 2012-2013*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri 2014-2015*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Noureen, G. (2011). Women's Education in Pakistan: Hidden Fences on Open Frontiers. Web: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/7364> adresinden 1 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2006). Education At a Glance: OECD Indicators. Web: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) adresinden 17 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Oturan, N. (2003). *Kız Çocuklarının Okullaşması İçin Yapabileceklerimiz Var*. Ankara: UNICEF.
- Oreopoulos, P. (2003). "Do Dropouts Drop Out Too Soon? International Evidence From Changes in School-Leaving Laws," NBER Working Papers
- Özbaş, M.(2012). Kız Çocuklarının Ortaöğretimde Okullaşma Oranlarına Etki Eden Nedenlere İlişkin Algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* – 2012.
- Özmen, F. (2004). *Eğitimde Okul ve Sınıf; Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Edit: Mehmet Taşpınar. Elazığ: Elazığ Üniversitesi Yayınları.
- Resmî Gazete; İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun; 30/3/2012, Kanun No: 6287.
- Selçuk, Z. ve Terzioğlu, T. (2007). Eğitim İzleme Raporu, İstanbul: Sabancı Üniversitesi, ERG Yayınları.
- Tomul, E. (2007). "Türkiye'de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi". *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*
- TÜİK. (2011). İzleme Raporu. Web: [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr). adresinden 11.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Türkmen, Fatih (2002) Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye'de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması, DPT Uzmanlık Tezi, Yayın No. 2655
- UNICEF, (2003). *The State Of The World's Children*, New York. Web
- UNICEF,(2004). *Dünya Çocuklarının Durumu*. UNİCEF Türkiye Temsilciliği. Ankara.
- UNICEF, (2011). *Çocuklar İçin Birleşelim*. Web: [www.unicef.org.tr/tr/content](http://www.unicef.org.tr/tr/content) adresinden 12 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yumuşak, İ. G. (2003). Kadın Eğitiminin Ekonomik Boyutu, II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Derbent.

# YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME YOLUNDA PİLOT BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Enes GÖK<sup>1</sup>

Öğr. Gör. Burak AYDIN<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmada, öğrenci işleri yönetimi odaklı başlangıç çalışmalarından biri olarak, Crisp (2009) tarafından geliştirilmiş Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği'nin Türkçe olarak Türk yükseköğretim sisteminde okuyan öğrencilere uyumluluğunun araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakültelerinden toplam 390 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %71'i kız, %29'u erkektir. Dil, yapı ve görünüş geçerliği bulgularının raporlandığı çalışmada, ölçek güvenirliği için CronbachAlpha 0.87 ve alternative olarak Omega 0.87 değerleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen Türkçe modelin (Model 3A) iyi bir model-veri uyumu yakaladığı görülmektedir. Kolay örneklem yönteminin kullanılması ve model revizyonunda çıkarılan maddelerin yerine alternatiflerin konulmaması, çalışmadaki sınırlılıklar olarak görülebilir. Çalışma, daha geniş katılımlı yeni yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği geliştirme çalışmalarını teşvik etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Üniversite Öğrenci Mentörlük Ölçeği, Öğrenci İşleri Yönetimi

## *A Pilot Study for the Development of Higher Education Student Mentoring Scale*

### *Abstract*

This study, as one of the first studies within the context of student affairs administration, designed to translate the "College Student Mentoring Scale" developed by Crisp (2009) into Turkish and ascertain its adaptability for Turkish university students. 390 students from the faculties of education and theology at Recep Tayyip Erdoğan University participated in the study. Of which, 71% are female and 29% are male. Language, construct and face validity results are reported. Scale reliability results reported as Cronbach Alpha 0.87 and alternatively Omega 0.87. In obtaining a Turkish scale (model 3A) through confirmatory factor analysis, the researchers observed a good model-data fit. There are some limitations to consider: convenient sampling technique was used and two items are removed without suggesting alternative items. This study urges new university mentoring scales to be developed.

**Keywords:** Higher Education, University Student Mentoring Scale, Student Affairs Administration

1 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. enesgok@gmail.com

2 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. burak.aydin@erdogan.edu.tr

## Giriş

**T**ürk yükseköğretim sistemi son on yılda niceliksel açıdan büyük bir değişim ve büyüme kaydetmiştir. Üniversite sayısındaki keskin artışa paralel olarak yaş grubu öğrencilerinin üniversiteye erişiminde de sayısal olarak büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. Sistemdeki bu hızlı büyümeye rağmen, genişlemenin getirdiği sonuçlar, sorunlar ve değişimleri ampirik anlamda inceleyen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (Gök ve Gümüş, 2015; Özoğlu, Gür ve Gümüş, 2015). Burada göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörlerden biri yükseköğretim yönetiminin özel bir bilim alanı olarak tanınmasındaki gecikmedir (Gök ve Gümüş, 2015). Selçuklu medreselerinden günümüze Türk yükseköğretim sistemi derin bir tarihe sahip olmasına rağmen, yükseköğretimi bir bilim alanı olarak kabul etmekte geç kalınmış ve konunun ciddiyeti büyümeye birlikte eş değer artış gösteren sorunlardaki değişim ve çeşitlenmeyle birlikte gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Nihayetinde ilk ciddi adım, 2015 Ekim ayında, “yükseköğretim çalışmaları” adı altında bir bilim alanının doçentlik başvurularında tanınmasıyla atılmıştır. Ne var ki, Türk yükseköğretimi konu alan çalışmalar ya yabancı bilim adamlarının himayesinde gerçekleştirilmiş ya da kurumsal bir kimlik ve bir bilim alanı çerçevesinde olmaktan uzak olarak bazı akademisyenlerin ilgi alanları doğrultusunda bireysel girişimlerinin sonucu olarak yürütülmüştür. Diğer taraftan genelde sosyal bilimler, temelde de eğitim bilimleri alanında üniversite paydaşları (öğrenciler, öğretim üyeleri, çalışanlar ve yöneticiler) katılımında veya paydaşları konu olarak yapılan birçok ampirik çalışma, bir yanda alandaki eksikliğin hissedilmesi, diğer yanda da erişilebilirliğin kolay olması çerçevesinde hazırlanmıştır. Özellikle, eğitim bilimleri alanında, erişilebilirliğin kolaylığı çerçevesinde hazırlanan birçok çalışma neticesinde, bazı akademik dergilerin, üniversite öğrencisi katılımıyla hazırlanan çalışmalara şerh koyduğu ve yayın politikası olarak bu çalışmaları dikkate almayacaklarını beyan ettikleri görülmektedir. Burada gözden kaçırılan nokta, üniversite öğrencileri ile erişilebilirliğin kolaylığı çerçevesinde hazırlanan çalışmaların, özellikle üniversite öğrencilerinin akademik gelişimi ve üniversite yaşamı ile ilgili sorunlarının akademik bir bilim alanı zemininde incelenmesini daha başlamadan bitirmiştir. Oysaki dünyada yükseköğretim yönetimi alanı bir yanda yönetim, politika, planlama ve ekonomi ekseninde yürütülürken diğer taraftan üniversite öğrencisi eksenli öğrenci işleri yönetimi—*student affairs administration* alanında yürütülmektedir. Bu alan, 2015 Ekimde listeye giren yükseköğretim çalışmaları anahtar kelimelerinin oluşturulmasındaki dikkatsizlik, tecrübesizlik veya uzman görüşü eksikliği gibi ihtimaller çerçevesinde maalesef ki göz önünde bulundurulmamıştır.

Öğrenci işleri yönetimi ya da öğrenci işleri uzmanlık alanı üniversite yönetim anlayışının olmazsa olmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Öğrenci işlerinin nasıl doğduğu ve de böyle profesyonel bir alana neden ihtiyaç duyulduğu ile ilgili farklı tartışmalar ve teorik yaklaşımlar olmasına rağmen, temelde kabul gören bazı bilgiler mevcuttur. Özellikle “alanın doğuşunda yükseköğretim sistemlerindeki değişim ve büyümeye dayalı olarak, bir zamanlar öğretim üyelerinin himayesinde bulunan fonksiyon ve hizmetler, en temel sorumlulukları öğrencilerle ilgilenmek olan

profesyonellere geçmiştir” (Sandeen ve Barr, 2006, s. ix). “Bazı yazarlar öğrenci işleri uzmanlık alanının temellerini antik yunan eğitime veya ortaçağa dayandırmasına rağmen, 19. Yüzyılda ilk örnekleri görülen ve 20. Yüzyılın fenomeni olan öğrenci işleri büyük oranda bir Amerikan icadıdır” (Rhatigan, 2009, s.4). Amerikan yükseköğretim sistemindeki hacimsel büyüklük ve öğrenci popülasyonundaki çeşitlilik alana olan ihtiyacın da temelini oluşturmaktadır. Öğrenci işleri alanı üniversiteden üniversiteye değişim göstermesine rağmen öğrenci seçimi, kayıt-kabul, danışmanlık, oryantasyon, ev-yurt hizmetleri, finansal yardım, eğlence-spor-aktivite, sağlık ve bir çok alanda profesyonel hizmet sunmakta (Sandeen ve Barr, 2006) ve temelde iki amaca hizmet etmektedir: Öğrenci gelişimi ve kurumsal misyona ulaşma. Bu alanda verilen profesyonel hizmetler, yükseköğretimde bir bilim alanı olarak profesyonel eğitimin sağlanmasının yanında, meslek odaları, araştırma enstitüleri ve alanda bilimsel araştırma çalışmaları yürüten büyük bir camiyi oluşturmaktadır. Farklı ülkelerde farklı yoğunluk ve çeşitlilikte yürütülen bu çalışmalar maalesef Türk yükseköğretim sisteminde daha kendine zemin bulamamıştır.

Bu çalışma, Türk yükseköğretim sisteminde özellikle öğrenci işleri odaklı, üniversite öğrencilerinin mentörlük durumlarını konu alan ilk çalışmalardan biri olma hedefi gütmektedir. Özellikle öğrenci danışmanlık hizmetlerinin, öğrenci hizmetleri birimlerinin en asli görevlerinden biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci işlerinin kurumsallaştığı ülkelerde, öğrenci danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin profesyonelle (rehberlik danışma merkezleri, mentörlük programları vs.) verilmesine rağmen, Türk yükseköğretim sisteminde bu hizmetler, bazı üniversitelerde bireysel girişimler şeklinde oluşturulan öğrenci rehberlik ve danışmanlık merkezleri tarafından yürütülmeye çalışılmaktadır. Türk yükseköğretim sistemindeki bu eksiklik göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretimde bulunan öğrencilerin bu alandaki eksikliklerini hangi yollarda ve nasıl giderdikleri önemli bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin mentörlük durumlarını/tecrübelerini ölçecek bir akademik ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, alandaki başlangıç çalışmalarından biri olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde alanında uzman bir akademisyen olan Crisp (2009) tarafından geliştirilmiş yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeğini Türkçe olarak Türk yükseköğretim sisteminde okuyan öğrencilere uyumluluğunun araştırılması amacıyla oluşturulmuştur. Buradan elde edilecek verilerin, alanda yapılacak ileriki çalışmalara zemin hazırlaması beklenmektedir.

### ***Mentörlük Teorisi ve Crisp’in Öğrenci Danışmanlık Ölçeği***

Mentörlük konusunun, alanyazında, basında ve öğrenciler arasında çok uzunca bir süredir etkili bir yükseköğretim için en kritik faktörlerden biri olarak kabul görmesine rağmen, mentörlük terimiyle ilgili yaygın kabul gören operasyonel bir tanımın bulunmaması önemli bir sorun teşkil etmektedir (Jacobi, 1991). İş, eğitim ve psikoloji alanyazınında mentörlük terimi ile ilişkili farklı yaklaşım bulunması (Jacobi, 1991; Crisp & Cruz, 2009) ve bu terimlerle ilişkili oluşturulan farklı kuramsal temel-

ler, tanımlamalarda da çeşitliliğe neden olmuştur. Mentörlükle ilgili kapsamlı bir tanım ortaya çıkmamasına rağmen, Crisp ve Cruz'a (2009) göre Jacobi'nin (1991) literatür araştırması bu konuda genel kabul gören üç temel dinamiği ortaya koymuştur: Birincisi, mentörlük ilişkisi bireyin gelişmesi ve başarısına odaklanır ve çeşitli yardım/ve yol göstericilik faaliyetlerini içerir. İkincisi, mentörlük faaliyetleri, profesyonel ve kariyer gelişimi yardımı gibi çok çeşitli destekleri ihtiva eder. Üçüncüsü, mentörlük ilişkileri kişisel ve karşılıklıdır. Crisp ve Cruz (2009) teknolojiadaki gelişmeler ve internetin devreye girmesiyle mentörlük ilişkilerinin yapısı konusundaki değişimlere de dikkat çekmişlerdir.

Alanyazında üniversite öğrencileriyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda teorik temelin eksikliğinin vurgulandığı çalışmada, Nora ve Crisp (2007, s.342-343) ilköğretim, ortaöğretim, psikoloji ve işletme alanlarındaki yaklaşımları (Cohen, 1995; Kram, 1988; Levinson, Carrow, Klein, Levinson, ve McKee, 1978; Miller, 2002; Roberts, 2000; Schockett ve Haring-Hidore, 1985) kullanarak oluşturduğu mentörlük teorisinde 4 değişkenden bahsetmektedir:

- a. *Psikolojik/duygusal destek*: Bu yapı, dinleme duygusunu, moral desteği sağlamayı, problemleri tespit edip cesaret desteği sağlamayı içermenin yanında, öğrenci ile danışman arasında ortak anlayış ve bir bağın da olduğu bir destek ilişkisinin kurulmasına odaklanmaktadır.
- b. *Hedef koyma ve kariyer basamakları*: Bu yapıya göre, mentörlük, kişinin güçlü/zayıf yönlerini ve becerilerini ölçme; karar verme ve akademik/kariyer hedefleri belirlemede destek olmayı kapsamaktadır.
- c. *Akademik alan bilgisi desteği*: Akademik alan bilgisi desteği, mentörlük alan öğrencilerin alanda gerekli bilgi ve beceriyi kazanması ve mentörün onları akademik olarak eğitmesi, değerlendirmesi ve zorlaması (challenge) üzerine kuruludur.
- d. *Rol modeli*: Bu yapı, mentörlük alan kişinin, mentörün mevcut yaşantıları, başarı ve başarısızlıklarından öğrenme becerisi üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca, bu yapıda, mentörün kendini açarak veya hayat tecrübelerini ve duygularını paylaşarak, kendisi ile mentörlük alan kişi arasındaki ilişkiyi güçlendirip özelleştirmesi söz konusudur.

## Yöntem

Crisp (2009) geliştirdiği yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeğinde, Nora ve Crisp'in (2007) mentörlük teorisinden faydalanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında kullandığı açıcı faktör analizi sonucunda dört farklı modeli raporlamıştır. Üniversite öğrenci mentörlük ölçeği olarak isimlendirilen bu çalışma 25 adet Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Crisp ve Cruz (2010) yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında, etnik grup farklılığının ölçeğin faktör yapısını değiştirdiğini (measu-



rement invariance) tespit etmişlerdir. Bu nedenle, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış böyle bir ölçeğin farklı bir dil, kültür ve etnik grupta doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan uygulanması uygun görülmemektedir. Bu çalışma, bu noktadaki uyarılara cevap verebilmek ve Türk yükseköğretim sistemindeki ve literatürdeki eksikliği karşılamak amacıyla başlatılmıştır. Çalışmanın yöntemi dört başlık ile özetlenmiştir; örneklem özellikleri, dil geçerliği çalışmaları, yapı geçerliği çalışmaları ve görünüş geçerliği çalışmaları. Yapı geçerliği bölümünde alt başlık olarak alternatif faktör modelleri tanıtılmıştır.

### ***Örneklem***

Çalışma grubunun oluşturulmasında ulaşılabilirlik dikkate alınmış ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakültelerinden toplam 390 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Her bir fakültede, bölüm ve anabilim dalları dikkate alınmadan, her bir eğitim kademesinden (1.2.3. ve 4. Sınıflar) en az bir sınıfın katılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların %71'i kız, %29'u erkektir. Ölçek formları, ilgili sınıflarda katılım göstermeyi kabul eden öğretim elemanları aracılığı ile öğrencilere dağıtıldı. Dağıtım sırasında araştırmanın amacı ve ölçekle ilgili genel bilgiler ve uyarılar yapılarak, katılımın sadece gönüllülük esasına dayandığı ve katılımdan dolayı öğrencilere herhangi bir ödemenin yapılmayacağı bilgisi verildi. 25 sorudan oluşan ölçeğin tamamlanması 20 dakikadan az sürmüştür. Öğrenciler hemen hemen bütün sorulara cevap vermişlerdir. Kayıp veri oranı oldukça düşüktür, 6. ve 16. sorularda kayıp veri oranı sadece %1.5, geri kalan sorularda ise daha da azdır.

### ***Dil Geçerliliği:***

Crisp (2009) tarafından geliştirilen ölçek Amerikan İngilizcesi ile hazırlanmıştır. Yayın haklarının korunması çerçevesinde, ölçeği kullanma ve uyarılama konusunda yazarla e-mail aracılığı ile görüşülerek gerekli izinler sağlanmıştır. Ölçek, orijinal dil (Amerikan İngilizcesi) ve hedef dile (Türkçe) hakim iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve araştırmacılar tarafından karşılaştırma ve birleştirme yapılmıştır. Elde edilen ölçek her iki dile de hakim üçüncü bir akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiş ve dördüncü bir akademisyen tarafından iki İngilizce nüsha karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada iki ölçek arasında büyük ölçüde uyum gözlenmiştir. Dördüncü akademisyenin tavsiyeleri çerçevesinde yapılan son değişikliklerin ardından, orijinal ölçek ve elde edilen Türkçe ölçek her iki dile de hakim bir dil uzmanının incelemesinin ardından son şeklini almıştır.

### ***Yapı Geçerliliği:***

Crisp (2009) tarafından geliştirilen ölçekte yapı geçerliği hakkında kanıt sunmak için çeşitli faktör modelleri test edilmiştir. Yazar tarafından sınanan bu faktör modellerinin elde edilen örneklem için uygun olup olmadığını, bir diğer deyişle, mentörlük

ölçeğinde yer alan soruların Türkiye’den kolay örnekleme (convenience sampling) yoluyla ulaşılan öğrenciler tarafından benzer şekilde algılanıp algılanmadığı anlamak amaçlı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Crisp’in makalesinde yer alan alternatif DFA modellerinin analizleri Mplus 7.31 (Muthén ve Muthén, 2015) geri kalan betimleyici analizler ise R (R Core Team, 2015) ile yürütülmüştür. Ölçekte yer alan sorular Likert tipi olduğu için değişkenlerin kategorik yapısı faktör analizinde dikkate alınmıştır (Muthén ve Muthén, 2015). Düşük kayıp veri oranlarına rağmen kayıp değerler dizin yoluyla silindiğinde (listwise) örneklem sayısı 349’a düşmektedir. Bu sebeple eldeki verinin tamamını kullanmak amaçlı ortalama ve varyans düzeltmeli ağırlıklandırılmış en küçük ortak kareler (Asparouhov, 2005; Beauducel ve Herzberg, 2006; Asparouhov ve Muthén, 2010) tahminleme sürecinde ikili-mevcut (pairwise present) yöntemi kullanılmıştır

### ***Alternatif DFA modelleri***

Ölçeği geliştirme sürecinde (Crisp, 2009; Nora ve Crisp, 2007) dört farklı modelin veriye uygunluğu test edilmiştir. Model 1 ile bütün soruların tek bir boyutla açıklanabilirliği araştırılmıştır, bu tek faktör araştırmacılar tarafından *mentörlük* olarak isimlendirilmiştir. Model 2, dört farklı faktör üzerine inşa edilmiştir; birinci faktör *Psikolojik ve duygusal destek (Psychological and Emotional Support)* 1’den 8’e kadar olan sorular, ikinci faktör *Derece ve Kariyer Desteği (Degree and Career Support)* 9’dan 14’e kadar olan sorular, üçüncü faktör *Akademik alan bilgisi desteği (Academic Subject Knowledge Support)* 15’den 19’a ve dördüncü faktör *Rol Modelin Varlığı (Existence of Role Model)* 20’den 25’e kadar olan sorular için tanımlanmıştır. Fakat ikinci modelde faktörlerin birbiri ile korelasyonuna izin verilmemiştir. Model 3 için faktörler ikinci modelde olduğu gibi tanımlanmış fakat faktörlerin birbiri arasındaki korelasyonların sıfırdan farklı olmasına izin verilmiştir. Model 4 literatürde yer alan bulgulardan faydalanılarak yine Crisp tarafından; 9’dan 19’a kadar olan sorular *Kariyer ve Akademik Destek (Career and Academic Support)* faktörünü, geri kalan sorular ise *Psikolojik, Duygusal ve Sosyal destek (Psychological, Emotional and Social Support)* faktörünü tanımlanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Crisp ve Cruz (2010) tarafından Hispanik kökenli öğrenciler ile yapılan çalışmada Model 3 için bazı düzeltmeler yapılmıştır fakat bu modifikasyonlar açık bir şekilde belirtilmemiştir. Bu çalışmada da üçüncü model için iki farklı modifikasyon test edilmiştir.

### ***Görünüş Geçerliği***

Mosier (1947) bir testin sadece istatistiksel olarak değil görünüş olarak da geçerli olması gerektiğini ifade etmiştir. Crocker ve Algina (1986) görünüş geçerliğini sıradan bir cevaplayıcının soruyu ölçmek istediği yapıyla ne dereceli ilişkili gördüğü olarak tanımlamıştır. Görünüş geçerliği çerçevesinde araştırmacılar soruların Crisp tarafından belirlenen faktör/boyutlarla ifade ve anlam olarak eşleşip eşleşmediklerini incelemiştir.

## **Bulgular**

Jackson ve Purc-Stephenson (2009), inceledikleri 194 DFA çalışmasında en çok raporlanan uyum ölçümlerinin Ki-kare, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bu 4 uyum ölçümü Tablo 1 de raporlanmıştır ve bu uyum ölçümlerinin yorumlanmasında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s. 271) tarafından derlenen kesme noktaları kriterlerinden faydalanılmıştır.

Model 1 ve 2 literatürle tutarlı olarak iyi bir model-veri uyumu gösterememiştir. Model 1 için Ki-kare değeri 1420 ( $p=.000$ ), RMSEA=.103, CFI=.861, TLI=.849; Model 2 için ise Ki-kare değeri 6772 ( $p=.000$ ), RMSEA=.245, CFI=.219 ve TLI=.147. Model 2'nin bu kadar uyumsuz olmasının sebebi faktörler arasında yüksek bir ilişki olmasına rağmen bu ilişkinin sıfırda sabit tutulmasıdır. Model 2 için Crisp'e (2009) nazaran daha kötü bir uyum görülmesinin sebebi eldeki örneklem için tanımlanan faktörlerin daha güçlü bir korelasyona sahip olması olabilir. Model 3 için Ki-kare değeri 1093 ( $p=.000$ ), RMSEA=.089, CFI=.900, TLI=.889 bulunmuştur. Bu değerler de yine Crisp ve Cruz (2010) tarafından raporlanan değerlerle oldukça benzerdir, örneğin bu model için yazarların rapor ettiği Ki-kare değeri 1092, RMSEA=.084, CFI=.867 ve TLI=.851. Model 3'de yer alan 4 faktör arasındaki korelasyon .734 ve .908 arasında değişmiştir. Model 4 ise beklenildiği gibi kötü bir uyum göstermiştir, Ki-kare değeri 1398 ( $p=.000$ ), RMSEA=.103, CFI=.864, TLI=.851. Model 4'de yer alan iki faktörün arasındaki korelasyon .944 olarak bulunmuştur. Bir diğer deyişle, model uyumlarından tahmin edilebileceği gibi, Model 4 ve Model 1 arasında pek bir fark bulunmamaktadır. Bu iki faktör tek bir faktör olarak görülebilecek kadar birbiri ile ilişkili çıkmıştır.

### ***Model Revizyonu***

Beklenildiği gibi Model 3'ün diğer modellere kıyasla daha kabul edilebilir bir uyum göstermesi sebebiyle bu model üzerinde, uyumu iyileştirmek için, iki farklı revizyon/modifikasyon test edilmiştir. Benzer hatta muhtemelen çok daha iddialı modifikasyonlar Crisp ve Cruz tarafından yapılmış, fakat detaylı bir şekilde açıklamak yerine 'literatürle uyumlu modifikasyonlar yapılmıştır' denilerek özetlenmiştir (Crisp ve Cruz, 2010, s 237).

Model 3'ün daha iyi bir uyum göstermesi için model tarafından tavsiye edilen modifikasyonlar dikkatlice incelenmiş, 20 ve 25 numaralı soruların istenilen şekilde çalışmadığı belirlenmiştir. Bu iki sorunun birden fazla faktöre yüklendiği (cross-loading) görülmüştür<sup>3</sup>. Brown ve Moore (2012, s 375) bu durumun DFA analizle-

3 Soruların birden fazla faktöre yüklenmesinde, özellikle kaynak ülke ile hedef ülke arasındaki sosyokültürel farklılıklar göz önünde bulundurulabilir. Örneğin, 20. Sorudaki yardım ifadesi, maddenin psikolojik duygusal faktöre, 25. Sorudaki 'akademik performans' ifadesi, maddenin derece ve kariyer desteği faktörüne yüklenmesinde etkili olmuş olabilir.

rinde çok karşılaşılan durumlardan biri olduğunu yazmıştır. Çözüm olarak ise bu durumlarda modelin yeniden kurulmasını yada soruların modelden çıkarılabileceğini sunmuştur. Model 3A için bu iki soru modelden çıkarılmıştır. DFA analizlerinde faktör yükleri düşük olan soruların, kapsam geçerliğini zedelememek şartıyla modelden çıkarıldığı durumlar mevcuttur (Brown, 2006, Olatunji, Williams, Tolin, Abramowitz, Sawchuk, Lohr, & Elwood, 2007). Bu iki soru modelden çıkarıldığında Ki-kare değeri 814 ( $p=.000$ ), RMSEA=.082, CFI=.920, TLI=.910. Bu değerler modelin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Model 3B için 20. sorunun *Psikolojik/duygusal destek* faktörüne, 25. sorunun da *Akademik alan bilgisi desteği* faktörüne çapraz yüklenmesine izin verilmiştir<sup>4</sup>. Model 3B için Ki-kare değeri 965 ( $p=.000$ ), RMSEA=.082, CFI=.915, TLI=.905 olarak hesaplanmıştır. Model 3A da olduğu gibi bu değerler modelin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 1

*Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeğinin Uyum Ölçümlerine İlişkin Değerler*

Model	Ki-kare	sd	RMSEA	CFI	TLI
1	1420	275	.103	.861	.849
2	6772	275	.245	.219	.147
3	1093	269	.089	.900	.889
3A	814	224	.082	.920	.910
3B	965	267	.082	.915	.905
4	1398	274	.103	.864	.851

Görünüş geçerliliği için yapılan çalışmada bazı ölçek sorularının ifade olarak ölçtüğü faktör dışında farklı bir faktöre daha yakın görüldüğü tespit edilmiştir. Örneğin, onuncu soru (beni duygusal yönden de destekleyen), hem orijinal hem de uyarılma ölçeğinde Kariyer ve Akademik Destek boyutu/faktörü içinde yer alırken, her iki dilde de ifade olarak birebir Psikolojik ve duygusal destek boyutu içinde yer alması beklenmektedir. Benzer problemler özellikle 11., 20.,22. ve 25. sorularda da gözlemlenmiştir. Görünüş geçerliği için tespit edilen bu şüphelerin, 20. ve 25. maddelerin modelden çıkarılmasını desteklediği söylenebilir. Bu problemler ölçeğin orijinal versiyonu için de geçerli olmasına rağmen Crisp (2009)'un görünüş geçerliliği konusuna hiç değinmediği görülmüştür.

### **Güvenirlilik**

Test edilen altı farklı teoriden model-veri uyumu en yüksek çıkan Model 3A baz alınarak, ölçekle oluşturulabilecek puanlar için iki farklı güvenirlilik katsayısı hesap-

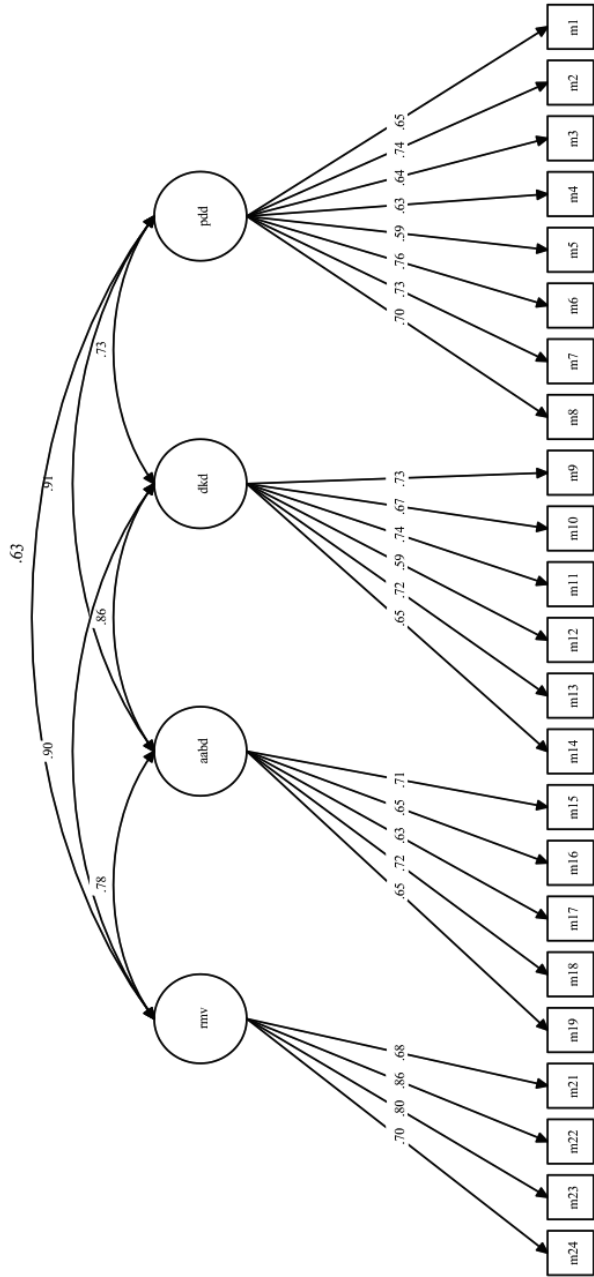
4 20. ve 25. soruların çapraz yüklenme yerine sadece *Psikolojik/duygusal destek* ve *Akademik alan bilgisi desteği* faktörüne yüklendiği durumda model-veri uyumunda önemli bir değişme görülmemiştir.

lanmıştır. Model 3A için standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir. Cronbach Alfa (1951) güvenilirliği Ocak 2016 itibarıyla 9binden fazla atf almıştır (www.springer.com), bu katsayının bilinirliği yüksek olduğu için rapor edilmiştir. Fakat Cronbach Alfa’nın sınırlılıkları hakkında çalışmalar mevcuttur (Osburn, 2000; Sijtsma, 2009). Alternatif güvenilirlik katsayısı olarak Omega hesaplanmıştır (Raykov, 2001). Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla .84, .80, .77 ve .80 olarak hesaplanmıştır. Omega güvenilirlik katsayısı sırasıyla .84, .80, .77 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayılarının benzer olması eşbiçimlilik (essentially tau-equivalence) göstergesi olabilir (Raykov, 1997). Bu katsayıların yeterince yüksek olduğu ve ölçekten gelecek puanların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, Crisp (2009) tarafından geliştirilen Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeğinin Türkiye’de kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu çalışmanın alanın ilk örneklerinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, elde edilen Türkçe ölçeğin (Model 3A) istatistiksel olarak mükemmel olmamakla birlikte iyi bir model-veri uyumu yakaladığı görülmektedir. İlave modifikasyonlar uyum iyiliğini artırılabilir fakat sonuçların başka örneklerle ile tekrarlanabilirliğini zedeleyecektir. Ayrıca, ölçeğin uyarlanmasıdaki bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, çalışmada kolay örneklem yolunun kullanılması ve bir üniversitenin iki fakültesindeki öğrencilerin dikkate alınması, farklı fakülte ve üniversitelerdeki öğrencileri göz önünde bulundurmaması öncelikli sınırlılıklar arasında görülebilir. İkincisi, 3A modeli için çıkarılan maddelerin yerine alternatif maddeler önerilmemiştir. Öztürk, Şahin, ve Kelecioğlu (2015) inceledikleri 108 ölçek uyarlama çalışmasının 38’inde (%35) benzer durumu tespit etmişlerdir. Görünüş geçerliği için yapılan çalışmada geniş bir panel yerine araştırmacı görüşleriyle yetinilmesi diğer bir sınırlılık olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak bu çalışma ile elde edilen bulgular, Türkiye’deki üniversite öğrencileri için, geniş katılımlı (farklı üniversitelerden farklı bölümlerin de dahil edildiği) bir çalışmayla yeniden sınanabilir. Bu çalışmanın ayrıca, başlangıç çalışması olarak alanda bir temel oluşturması ve geniş kapsamlı/katılımlı araştırmalara dayalı olarak bahsi geçen eksikliklerden arındırılmış yeni yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeklerinin geliştirilmesine öncülük etmesi beklenmektedir.



## Kaynakça

- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 411–434. Retrieved from Link
- Asparouhov, T., & Muthén B. (2010). Weighted Least Squares Estimation with missing data. *Mplus Technical Appendix* 2010, 1-10. Available at: Link
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. Retrieved Link
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press. Retrieved from Link
- Brown, T. A. & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. Hoyle (Eds.). *Handbook of Structural Equation Modeling*. (pp. 361-379). New York, NY: The Guilford Press.
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the college student mentoring scale (cSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177–194. Retrieved Link
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). *Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007*. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. DOI: 10.1007/s11162-009-9130-2
- Crisp, G., & Cruz, I. (2010). Confirmatory factor analysis of a measure of “mentoring” among undergraduate students attending a hispanic serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 9(3), 232–244. Retrieved from Link
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Link
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. Retrieved from Link
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik : SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara
- Gök, E. ve Gümüş, S. (2015) ‘Akademik bir alan olarak yükseköğretim yönetimi’, in A. Aypay (ed.) *Türkiye’de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23. Retrieved from Link
- Jacobi, M., (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review, *Review of Educational Research*, 61. 4. pp. 503-532.
- Mosier, C. L. (1947). A critical examination of the concepts of face validity. *Educational and Psychological Measurement*, 7, 191-206.
- Muthén, B. (2014, Mart 23). Composite reliability for categorical variables [Web log comment]. Retrieved from Link
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User’s Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Nora, A. ve Crisp, G. (2007). Mentoring students: conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of college Student Retention*, 9(3), 337-356.
- Olatunji, B. O., Williams, N. L., Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Sawchuk, C. N., Lohr, J. M., & Elwood, L. S. (2007). The disgust scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement. *Psychological Assessment*, 19(3), 281-297. Retrieved from Link
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-335.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Gümüş, S. (2015). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006-2013). *Higher Education Policy*. Advance online publication, 4August 2015; doi:10.1057/hep.2015.7
- Öztürk, N. B., Şahin, M. G., & Kelecioğlu, H. (2015). A Review of Articles Concerning Scale Adaptation in the Field of Education. *Education and Science*. 40(178), 123-137.
- R Core Team, (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32(4), 329-353. doi:10.1207/s15327906mbr3204\_2
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 54(2), 315-323. Retrieved from Link
- Rhatigan, J. J. (2009). A brief history of student affairs administration. In G. S. McClellan, J. Stinger, & Associates, *The handbook of student affairs administration* (3rd ed., pp. 3-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sandein, A., ve Barr, M. (2006). *Critical issues for student affairs: Challenges and opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. Retrieved from Link



## Yükseköretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği

[Her bir maddeyi, aşağıdaki noktalı yere yerleştirerek okuyunuz ve değerlendiriniz]

Üniversitede okurken, hayatımda.....biri(ler)i vardı.

	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1. Üniversite ile ilgili konularda örnek aldığım					
2. Akademik hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olan					
3. Akademik derece veya sertifika fırsatları konusunda gerçekçi bilgi edinmemi sağlayan					
4. Bir üniversite öğrencisini ilgilendirecek sosyal konularda fikir alışverişinde bulunabildiğim					
5. Hayranlık duyduğum					
6. Derslerimde en iyi performansı sergilemem için bana yardım eden					
7. Beni, mevcut eğitim planlarımın ötesinde olası eğitim fırsatlarını düşünmeye cesaretlendiren					
8. Üniversite ile ilgili işlerde davranışlarını örnek alabileceğim					
9. Derslerimle ilgili çalışmalarımı sürekli destekleyen					
10. Beni duygusal yönden destekleyen					
11. Karşılaştığım sosyal problemler hakkında beni konuşmaya cesaretlendiren					
12. İnsan ilişkileri konusunda iyi örnek olan					
13. Aldığım eğitimin gerektirdiği fedakarlıkları değerlendirmeme yardımcı olan					
14. Akademik başarıya beni ulaştıracak yeteneğe sahip olduğumu dile getiren					

15. Üniversitede nasıl başarılı olacağım konusunda bana model olan					
16. Seçtiğim eğitimin getirisinin ne olacağını benimle tartışan					
17. Bana üniversiteye ait olduğumu hissettiren					
18. Ne istediğimi fark etmem için, bir ayna olarak kendisine bakmama beni cesaretlendiren					
19. Akademik hayatta karşılaştığı zorluklarla baş etme deneyimlerini benimle paylaşan					
20. Akademik derece veya sertifika fırsatları konusunda dikkatli araştırma yapmama yardımcı olan					
21. Üniversiteyle ilgili kişisel konularda açıkça konuşabildiğim					
22. Derslerimle ilgili yaşadığım problemleri konuşma konusunda beni cesaretlendiren					
23. Becerilerimi gerçekçi bir şekilde değerlendirmeme rehberlik ederek, bu konudaki varsayımlarımı sorgulayan					
24. Akademik başarılarımı takdir eden					
25. Akademik performansımı arttırmak için pratik öneriler sunan					

# TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Doç. Dr. Ali GÖÇER<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda durum tespiti yapmak ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda genel bir görünüm vermektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına altı soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme ile öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle bulgulara ulaşılmaya, bulgulardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi kursunda görevli 6 öğretmenin oluşturduğu bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Ortaya çıkan bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, doğrudan dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejilerin; dolaylı dil öğrenme stratejilerinden ise duyuşsal stratejilerin öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejilerdir. Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurabilme; konu ve kuralları uygulama, analiz etme ve sorgulama; tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri; kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme konularında zayıf oldukları görülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları ile soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. yeterlikleri bakımından iyi durumda oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Öğrenme Stratejileri, Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenci ve Öğretmen.

## *Evaluation of Language Learning Strategies of Students Learning Turkish as a Second Language according to Teachers' Views*

### *Abstract*

The purpose of this research is to identify the situation regarding Turkish language learning strategies of students learning a second language and to give an overview about the language learning strategies of the students. The study was conducted with qualitative research approach. Interview method is used as a data collection tool. Six questions were posed to teachers in the form of interviews. Descriptive analysis technique was used for the qualitative data analysis techniques to analyze of the data. Proceeding from the answer given by the teacher with interview achieving results and has tried to draw conclusions from the findings. This research was carried out through a working group composed of officials' 6 teachers in Erciyes University in teaching Turkish to foreigners Centre for Continuing Education courses. Located teachers in the study group was selected using cluster sampling methods and purposes. According to the results achieved from the findings, cognitive strategies directly from their language learning strategies; the indirect strategy of affective language learning strategies are the most commonly used strategy by students. Students are able to establish mental connections; was found to be poor issue rules and practices, analyzing and questioning, forecasting and commentary bring competencies; planning their work, regulation and evaluation. In addition, students was found to be in good condition with anxiety and motivation case against Turkish; in terms of asking questions, responding to questions, etc. cooperate with others competence.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Second Language, Learning Strategies, Language Learning Strategies, Students and Teachers.

- 1 Bu çalışma, 25-28 Eylül 2016 tarihlerinde Budapeşte - Macaristan'da düzenlenen XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri temel alınarak geliştirilmiştir.
- 2 Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. gocerali@gmail.com

## Giriş

Öğrenme sürecinin pedagojik bir yaklaşımla öğrencileri etkin kılacak bir biçimde tasarlanması, süreçte uygun strateji, yöntem ve tekniğin seçimine bağlıdır ve bu da öğretmen yeterliğiyle ilgilidir (Göçer, 2009: 30). Bir eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğrenme sürecinde takip ettiği yaklaşım ile yakından ilişkilidir. Bazı yaklaşımlar öğretmene bilme ve yönetme kaynağı, bazıları öğretmenin rolünü danışman ve rehber olmaya yöneltici niteliktedir (Richards ve Rodgers, 1986: 14-30).

Öğretme-öğrenme süreci son yıllarda öğrenenin merkezde olduğu etkinlikler doğrultusunda şekillenmeye başlamış ve bu eğilim yeni öğretim programlarının hazırlanmasında da temel alınan bir yaklaşım olmuştur. Bu süreçle birlikte öğrenenler daha fazla sorumluluk almaya, öğrenme içeriği üzerinde kavramları belirleme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi öğretimsel işleri daha sıklıkla yapmaya başlamışlardır. Bu durum öğrenenlerin yoğun bireysel ve işbirlikli çalışmalarda bulunmalarını gerektirmektedir (Vural, 2011: 47). Bilişsel öğrenme kurları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Sübaşı, 2000: 1).

Öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde duran bilim adamları öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretimin nasıl olması gerektiğinden çok öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin önemi üzerinde duran araştırmacılar ise, eğitim programının öğelerinden olan eğitim durumunun, öğrenci açısından düzenlenmesi süreci içinde yer alan öğrenme stratejileri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar (Uyar, 2008: 40). Genel anlamda öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yanında dil öğrenme stratejileri üzerinde de çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde öğretme odaklı uygulamalarda olduğu gibi öğrenme ile ilgili stratejiler farklı sınıflandırmalarla ortaya konulmuştur. Şen'e (2011) göre, alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılan öğrenme stratejileri olması yanında Weinstein ve Mayer (1987) tarafından yapılan sınıflamanın en kabul görmüş sınıflandırma olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmaya göre öğrenme stratejileri: 1. *Tekrar stratejileri*. 2. *Anlamlandırma stratejileri*. 3. *Örgütlenme stratejileri*. 4. *Anlamayı izleme stratejileri*. 5. *Duyuşsal stratejileri* olmak üzere beş kategori yer almaktadır (Akt. Şen, 2011: 102).

Öğrenme stratejisi, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği umulan davranışlar ve düşünceler olup belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ile bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Claire ve Mayer (1986); Richard (1997), akt. Sübaşı,

2000: 1). Kısaca ifade etmek gerekirse, ‘öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenirken ne düşünmesi ve ne yapması gerektiğini ortaya koyan tekniklerdir’ (Çalışkan, 2010: 20). Babadoğan’a (1992) göre, öğrenenler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilen zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejileri ile öğrenilenlerin niteliği yükseltilebilir, öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir (Akt. Belet, 2005: 24).

Günümüzde eğitimin önemli bir çalışma alanı olarak dil öğrenimi ve öğretimi büyük bir canlılık kazanmıştır. Bu süreçte geleneksel dil öğretme anlayışlarının yanında çağdaş yaklaşımlarının uygulamalara yön verdiği, öğrenme süreçlerinde öğretenden çok öğrenenlerin ön plana çıktığı eğitim ortamlarının tasarlanması bir zorunluluk halini almıştır. Hamurcu’ya (2002: 128) göre, bilgiler zihinsel süreçlerle örgütlenir ve bireyce kazanılır. Bu süreçte; kişi kendi öğrenmesindeki sorumluluğu yüklenmeli ve etkin bir katılım göstermelidir. Bireyin bu katılımı ile kazandığı, kendi öğrenmesini düzenleme becerileri kısaca ‘öğrenme stratejileri’ olarak tanımlanmaktadır.

*Tablo 1.*

*Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması (O’Malley ve Chamot, 1990, akt. Biçer, 2015: 31).*

<b>Öğrenme Stratejileri</b>		
Üstbilişsel stratejiler	Bilişsel stratejiler	Sosyal - duyuşsal stratejiler
<ul style="list-style-type: none"><li>· İleri düzey düzenleyiciler</li><li>· Yönlendirilmiş dikkat</li><li>· İşlevsel planlama</li><li>· Seçici dikkat</li><li>· Öz yönetim</li><li>· Kendi kendini gözlem</li><li>· Öz değerlendirme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Kaynak gösterme</li><li>· Tekrarlama</li><li>· Gruplandırma</li><li>· Çıkarım yapma</li><li>· Görselleri kullanma</li><li>· İşitsel temsil</li><li>· Anahtar sözcükleri bulma</li><li>· Detaylandırma</li><li>· Aktarma</li><li>· Sonuç çıkarma</li><li>· Not alma</li><li>· Özetleme</li><li>· Çeviri</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Açıklama sorusu</li><li>· İş birliği</li></ul>

Dil öğretiminde pedagojinin öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolüne odaklanması sonucu son yıllarda dil öğrenme stratejileri ile ilgili önemli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar bir yandan dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması amacıyla yapılmış bir yandan da yapılmış sınıflandırmalardaki bu gelişmeye katkıda bulunmuştur (O’Malley & Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden & Rubin 1987, akt. Alptekin, 2007: 5).

Oxford (1990) daha önceki dil öğrenme stratejilerinden farklı olarak çok daha kapsamlı, detaylı, sistematik ve daha az teknik terminoloji kullanarak sınıflamıştır. Oxford, dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel sınıfa ayırmaktadır. Biri, **doğrudan öğrenme stratejileri** olup üçe ayrılır: *Bellek Stratejileri* (zihinsel bağ oluşturma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma ve hareket kullanma), *Bilişsel Stratejiler* (pratik yapma, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma) ve *Telafi Stratejileri* (tahmin etme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme). İkincisi **dolaylı öğrenme stratejilerinin** de üç çeşidi vardır: *Yürütücü Biliş Stratejileri* (öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme), *Duyuşsal Stratejiler* (kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma) ve *Sosyal Stratejiler* (soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma). Doğrudan öğrenme stratejileri hedef dil öğrenimini doğrudan etkileyen ve kapsayan stratejilerdir. Hedef dilde öğrenilen bilginin zihinsel olarak işlenmesini gerektirirken dolaylı öğrenme stratejileri, hedef dil öğrenimine dolaylı olarak katkı sağlayan yönlendirme stratejileridir. Özetle bu sınıflamaya göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere toplamda altı dil öğrenme stratejisi bulunur. Her bir strateji diğerlerine bağlıdır ve diğerlerinin kullanılmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bu stratejiler etkileşim halinde birbirini destekler. Ayrıca bu strateji sınıflamaları doğal olarak bir binişiklik özelliğine sahiptir. Örneğin, yürütücü biliş stratejileri öğrencilerin nasıl öğrendiklerini değerlendirerek gelecekteki dil öğrenme görevlerine yönelik plan yapmaları yoluyla kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olur (Oxford 1990, akt. Serçe ve Sümbül, 2015: 35-36).

Ellis'e (1994) göre, Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri taksonomisi günümüze kadar yapılmış en geniş sınıflandırmadır. Hedef dilin ön planda tutulduğu doğrudan stratejilerde *bellek*: zihinsel bağlantılar kurma; *biliş*: uygulama, analiz ve sorgulama; *telafi* ise: akla dayalı tahmin yürütme gösterilebilir (Akt. Alptekin, 2007: 5).

Tablo 2.

Öğrenme Stratejileri\* ile Dil Öğrenme Stratejilerinin\*\* Karşılaştırılarak Eşleştirilmesi

Strateji Türü	Öğrenme Süreçlerinde Kullanılabilecek Destekleyici Stratejiler/Öğrenme Stratejisi Referans İfadeleri	Öğrenme Stratejilerinin Öne Çıkan Referans İfadeleriyle Örtüştüğü/Kesiştiği Değerlendirilen Dil Öğrenme Stratejileri
Tekrar Stratejileri	Özetleme, belirli ifadeleri tekrar etme, not tutma, kendi cümlesiyle yazma, zihinsel canlandırma, ana hatları çıkarma, bir cümle ile başka bir cümleyi birleştirme, bilgiyi bütünleştirme.	Doğrudan Stratejiler: bellek, biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi
Anlamlandırma Stratejileri	Öğrencilerin yeni bilgiler ile ön bilgilerini ilişkilendirmeleri temeline dayanır. Görsel canlandırma yapma, cümle kurma, hikâye üretme, hatırlatıcı ipuçları kullanma, anahtar kelime, soru cevaplama...	Doğrudan Stratejiler: bellek ve telafi. Dolaylı Stratejiler: sosyal
Hatırlama/Geri Getirme	İmgeleme/zihinsel canlandırma	Doğrudan Stratejiler: bellek.
Seçici Algılama	Ana hatları çıkarma, yardımcı sorular, ileri düzey organize ediciler	Doğrudan Stratejiler: biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi.
Örgütlenme Stratejileri	Öğrenilecek materyali yeniden yapılandırma ve organize ederek anlamlandırma stratejisidir. Hatırlatıcıları kullanma, gruplama, ana hatlarını oluşturma..	Doğrudan Stratejiler: biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi.
Duyuşsal Durum Stratejileri	Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Stresle başa çıkma, öz-yeterlik, tutumlar, sonuç beklentileri, olumlu inançlar geliştirme/sahip çıkma, olumlu bir çerçeve oluşturma, zaman yönetimi.	Doğrudan Stratejiler: - Dolaylı Stratejiler: bilişötesi, duyuşsal
Anlamayı izleme Stratejileri	Öğrencinin bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmalarını, amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve bu amaçla kullanacağı stratejileri belirlemesini kapsar. Soru yazma/soru cevaplama, metindeki tutarlılığı kontrol etme, anladığını kendi cümleleriyle ifade etme...	Doğrudan Stratejiler: telafi. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi, sosyal

\*Schunk, D. H. (2004) ve West vd. (akt. İlhan, 2011: 230, 236), ve Weinstein ve Mayer 1987 (akt. Şen, 2011: 102-106) tarafından yapılan sınıflamalar temel alınarak oluşturulmuştur.

\*\* Oxford'un (1990) geliştirdiği; Serçe ve Sümbül (2015: 35-36) ile Alptekin'in (2007: 5) Ellis'ten (1994) aktardığı sınıflama bilgileri esas alınmıştır.

## Araştırmanın Amacı Ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda durum tespiti yapmak ve genel bir görünüm vermektir. Bu amaçla Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Dil eğitiminde temel amaç, öğrencilerin iletişimsel açıdan işlevsel olarak kullanabilmelerini sağlamak olduğu düşünülürse, öğrencilerin bu becerileri etkin kullanmaları açısından takip ettikleri öğrenme stratejilerinin bilinmesinde büyük yarar vardır. Hedef dili öğrenenlerin bu dili öğrenmek için takip ettikleri öğrenme stratejilerinin bilinmesi, öğretmenlerin tasarlayıp hayata geçirecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde önemli bir işlev görür. Bu açıdan, çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüş ve izlenimleri çerçevesinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Oxford'un (1990) tasnifinde yer alan *doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejilerinin* belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu çerçevede stratejilerin öne çıkardığı aşağıdaki beceri alanlarındaki yeterliklere dikkat edilmiştir: *Bellek Stratejileri*: zihinsel bağlantılar kurma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma. *Bilişsel Stratejiler*: pratik yapma, analiz ve sorgulama, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma. *Telafi Stratejileri*: akla dayalı tahmin yürütme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme. *Yürütücü Biliş Stratejileri*: öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme. *Duyuşsal Stratejiler*: kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma ve *Sosyal Stratejiler*: soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma. Bu amaç ve kapsam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre öğrencilerin ön öğrenmelerle, günlük yaşamla, kendi anadiliyle, herhangi bir kültürel unsurla... vb ilişki kurabilme (zihinsel bağlantılar kurabilme) durumları nasıldır?
2. Öğretmenlere göre öğrencilerin dinletilen bir olayı, okunan bir öykünün konusunu, kavratılan dil bilgisi konu, kavram ve kuralları sorgulama, analiz etme ve uygulama durumları nasıldır?
3. Öğretmenlere göre öğrencilerin mantıklı tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri nasıldır?
4. Öğretmenlere göre öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri ne durumdadır?
5. Öğretmenlere göre öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları nasıldır?
6. Öğretmenlere göre öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumları nasıldır?



## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 45) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada, veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi insanların geçmiş, şimdiki ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır (Güler, Halicioğlu ve Taşğın, 2015: 114). Görüşme yapanlara görüşme uygulanan kişilerin konu hakkındaki perspektifini anlama imkânı sunması ve verinin kendi sosyal içerikleri içinde toplanmasına olanak vermesi görüşmenin önemli faydalarındandır (Daymon 2002, akt. Bilim, 2015: 236).

Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunda öğretmen adaylarına altı soru yöneltilmiştir. Görüşme ile öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle bulgulara ulaşılmaya, bulgulardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Nitel analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (Patton, 2014,; 432). Bu çalışmada elde edilen verileri bulgulara çevirme işlemi betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür.

Betimsel analizde elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde önceden belirlenmiş kavramsal bir çerçeve yoksa betimsel analizi kullanmak güçtür (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Analizde *doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejileri* ile ilgili oluşturulan kavramsal bir çerçeveye göre hareket edilmiş ve bu çerçevede Oxford (1990) yukarıda verilen dil öğrenme stratejilerinin (*Bellek Stratejileri*: zihinsel bağlantılar kurma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma. *Bilişsel Stratejiler*: pratik yapma, analiz ve sorgulama, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma. *Telafi Stratejileri*: akla dayalı tahmin yürütme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme; *Yürütücü Biliş Stratejileri*: öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama,

öğrenmeyi değerlendirme. *Duyuşsal Stratejiler*: kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma ve *Sosyal Stratejiler*: soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma.) öne çıkardığı yeterliklere bakılmıştır.

Genel öğrenme stratejileri ile örtüşen/kesişen dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla üç alan uzmanı görüşü alınmış ve ortak görüşü yansıtan eşleştirme sonucu Tablo 1'de verilmiştir. Görüşme sorularıyla elde edilen veriler öncelikli olarak dil öğrenme stratejilerinden hangisine ait olduğunun belirlenmesi yapılmış ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre genel görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Görüşme sorularıyla elde edilen veriler tanıma, ilişkilerin tanımlanması ve ayırma işlemleriyle birtakım içerik kategorileri oluşturularak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerden bulgulara ulaşma sürecinde yorumlama ve çıkarımlarda bulunma tekniklerine başvurulmuştur. Bulguların betimsel ifadeler kullanılarak açıklamalar tercih edilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin, Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik durumlarıyla ilgili görüşleri hakkında genel bir görünüm verilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir. İlk önce uygulanan görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar arasından kayda değer görülen veriler tablolara işlenerek görsel hâle getirilmiştir. Tablolara işlenen verilerin içeriğinin daha önceden belirlenmiş kategori ve kavramlar ile kesişen bölümler ilişkilendirilmiş ve benzerlik gösteren birlikte düşünülerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>: Araştırmacının sorularını,

Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>,...: Görüşüne başvuru alan öğretmenleri,

[<sup>1</sup>], [<sup>2</sup>], [<sup>3</sup>],...: Katılımcıların (Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin) verdikleri cevaplardan kayda değer bulunup tabloya alınanları göstermektedir.

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırma, (...) üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde yürütülen yabancılarla Türkçe öğretimi kursunda görevli 6 öğretmenin oluşturduğu bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir.

*Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Tablo 3.

*Çalışma Grubu ile İlgili Kişisel Bilgiler*

Cinsiyet Durumu	f	%
Kadın	3	50,00
Erkek	3	50,00
Toplam	6	100,00
Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversite/Fakülte/Bölüm	f	%
Ege Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	1	16,67
Dokuz Eylül Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	1	16,67
Erciyes Ü. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	2	33,33
Erciyes Ü. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	2	33,33
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum	f	%
Erciyes Ü. Sürekli Eğitim Merkezi	5	83,33
Uluslararası M. Germirli A.İ. H. Lisesi	1	16,67
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları	f	%
0-5 yıl	4	66,67
6-10 yıl	-	-
11-15 yıl	2	33,33
16-20 yıl	-	-
21 ve üstü	-	-
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf/Kur Düzeyi	f	%
Hazırlık Sınıfı	1	16,67
A1, A2 Düzeyi	1	16,67
B1, B2 Düzeyi	2	33,33
C2, C2 Düzeyi	-	-
A1, A2, B1, B2, C1 Düzeyleri	2	33,33
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Eğitim ve Deneyimleri	f	%
Türkçenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. eğitim aldım.	5	83,33
Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. herhangi bir eğitim almadım.	1	16,67
Toplam	6	100,00
Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde görev yaptım/yapmadım.	5	83,33
Bu görevinizden önce Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde görev yapmadım.	1	16,67
Toplam	6	100,00

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi araştırmaya 3'ü kadın, 3'ü erkek olmak üzere toplam 6 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 2'si Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği; 4'ü de Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden (Ege, Erciyes, Dokuz Eylül Ü.) mezun olmuşlardır. Katılımcıların çoğu (%66,67) 0-5 yıl; 2'si (%33,33) de 11-15 yıl kıdem aralığında oldukları görülmüştür. Katılımcıların 5'inin Sürekli Eğitim Merkezi yabancı dil öğretim koordinatörlüğünde, 2'sinin de Uluslar arası M. Germirli A.İ. H. Lisesinde görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını (%83,33) Türkçenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. eğitim aldığını ve yürütmekte olduğu bu görevden önce Türkçenin ikinci yabancı dil olarak öğretiminde görev yaptığını belirtmiştir.

## Bulgular

Tablo 4.

### Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurabilme durumları

A1: Öğrencilerinizin ön öğrenmelerle, günlük yaşamla, kendi anadiliyle, herhangi bir kültürel unsurla... vb. ilişki kurabilme (zihinsel bağlantılar kurabilme) yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz.	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1,2: Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlikler, kültürel yakınlık öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Geldikleri ülkeye göre anlamaları farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerden gelenler kendilerini çok iyi ifade ederken bazıları gramer konularını çok zor öğrenmektedirler [1].	Zihinsel bağlantılar kurma Dil öğrenmede engellerin üstesinden gelme
Ö3: Öğrencilerin hedef dilin kültürüyle olan yakınlığı dili tam olarak öğrenmesine engel olmaktadır. Örneğin, Özbek bir öğrenci başlangıçta iyi öğrenme durumu sergilerken süreç ilerledikçe Afrikalı bir öğrenci daha iyi bir seviyeye ulaşmaktadır [1I].	Pratik yapma
Ö4: İkinci bir dil bilen öğrenciler, sadece ana dilini bilenlere göre zihinsel bağlantı kurabiliyorlar [1II].	Kendini cesaretlendirme
Ö5: Yaşadıkları öğrenme güçlüğü sebebi ile kendi dillerine çok sık başvuruyorlar. Bu durum da hedef dile yönelik uygulamalarda başarısızlığı getiriyor [1V].	Bellek, Telafi ve Duyuşsal Stratejileri
Ö6: Öğrenciler genel konularda bu ilişkiyi kurabiliyorlar. Ancak Türk kültürüyle ilgili konularda zorlanıyorlar. Öğrenme sırasında zihinsel bağlantılar kurmada din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurlar kolaylaştırıcı rol oynuyor [V].	Zihinsel bağlantılar kurmada etkili unsurlar

Tablo 4'te yer verilen verilere bakıldığında katılımcıların 'öğrencilerin anlama ve öğrenme durumlarının süreç ilerledikçe seviyenin değişmesi ve geldikleri ülkeye göre farklılık göstermesi (Ö1,2,3); ikinci bir dil bilen öğrencilerin ana dilini bilenlere göre daha iyi zihinsel bağlantı kurması (Ö4); öğrenme sürecinde zihinsel bağlantılar kurmada din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurların kolaylaştırıcı rol oynaması (Ö6)' vb. verdikleri cevaplardan zihinsel bağlantılar kurma, dil öğrenmede engellerin üstesinden gelme, pratik yapma gibi unsurlar ile hedef kitlenin öncelikle bellek ve telafi stratejilerine göre hareket ettikleri söylenebilir.

*Tablo 5.*

*Öğrencilerin konu, kavram ve kuralları uygulama, analiz etme ve sorgulama durumları*

A2: Öğrencilerinizin anlattığınız bir konuyu; izlettiğiniz/dinlettiğiniz bir olayı; anlattığınız bir öykünün konusunu; kavratmış bir dil bilgisi kavramını/kuralını uygulama, analiz etme ve sorgulama yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz.	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1,3: Bu durum öğrencinin anlama ve algılama düzeyiyle ilgili. Anlayan uygulayabiliyor, soru sorabiliyor; anlamadıysa yetersiz kalıyor [1].	Zihinsel bağlantılar kurma Pratik yapma
Ö2: Öğrenciler başlangıç seviyesinde çekingenken süreç ilerledikçe soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabilmektedirler. Bu yeterlikleri en zor konuşma becerisi içerisinde gösterebilmektedirler [1I].	Kendini cesaretlendirme Analiz etme, sorgulama ve mantık yürütme
Ö4: Öğrencilerin gelmiş oldukları ülkenin eğitim ve kültür seviyesine göre bu yeterliklerde farklılık gösteriyor [1II].	Konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö5: Bireysel farklılıklar görülse bile genel olarak konuya bağlı olarak ilgileri, katılımları, sorgulamaları, zihinsel yeterlikleri artıyor ya da azalıyor [1V].	Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
Ö6: Analiz ve sorgulama kur seviyesi arttıkça ortaya çıkıyor. Tekrar etmediklerinde bildiklerini uygulamadıkları, özellikle de dil bilgisini yanlış kullandıklarını gözlemlenmektedir. [V].	Yeterince tekrar yapma

Tablo 5'ten de görülebileceği gibi katılımcıların cevaplarına bakıldığında öğrencilerin dil öğrenirken *bellek, bilişsel ve duyuşsal* stratejilerini daha çok ön planda tuttıkları sonucu çıkarılabilir. Örneğin, anlama ve algılama düzeyi, öğrencilerin anladıklarını uygulayabilmesi (Ö<sub>1,3</sub>); soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabilmeleri, konuşma becerisini kullanabilmede güçlük çekmeleri (Ö<sub>2</sub>); konuya ilgileri, katılımları, sorgulamaları, zihinsel yeterliklerinin gelişimi (Ö<sub>5</sub>) ve tekrar etme-

dikleri, bildiklerini uygulayamadıkları... (Ö<sub>5,6</sub>) gibi öğretmen görüşleri öğrencilerin bellek ve bilişsel stratejileri tercih ettiklerini ancak analiz etme ve sorgulama durumlarının istenilen seviyede olmadığını gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 6.

*Öğrencilerin tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri*

A3: Öğrenme ve öğretme etkinlikleri süresinde -konunun elverdiği durumlarda- öğrencilerinizin mantıklı tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz?		
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi	Üst Kategori
Ö1: A1 Öğrencisi konu ile ilgili doğru düşünse de ifadede yanlışlıklar yapıyor. Çünkü hem kelime dağarcığı zayıf hem de cümle kurmada yetersiz. Kelime arttıkça durum iyileşiyor [1].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme	
Ö2: Bazı öğrenciler hiç konuşmamayı, yorum yapmamayı tercih ederken bazıları öğrendiklerini uygulamaya çalışıyor. Öğrenci tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaktadır [1I].	Pratik yapma Akla dayalı tahmin yürütme	Bilişsel, Telafi ve Yürütücü Biliş Stratejileri
Ö3: Öğrenciler kur seviyesine mantıklı tahmin yürütüp yorum yapabiliyorlar [1II].	Analiz etme ve mantık yürütme	
Ö4: Öğrendiği dilde ders ile yetinmeyip ders dışında okuma, alıştırma yapma etkinlikleri yapanların yorum gücü, mantık yürütmesi daha iyi [1V].	Öğrenmeye odaklanma Akla dayalı tahmin yürütme	
Ö5: Öğrenciler ilgi alanları ve geldikleri ülke şartlarına göre farklılık gösteriyor [V].		
Ö6: Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri varsa doğru tahmin ve yorum yapabiliyorlar [VI].	Hazırbulunuşluk	

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların 'öğrencilerin ifadede yanlışlıklar yapması, (Ö<sub>1</sub>); tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaları (Ö<sub>2</sub>); iyi bir şekilde yorum gücünün olması, mantık yürütmesi (Ö<sub>4,6</sub>) gibi değerlendirmeler öğrencilerin tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda normalin üzerinde bir yeterliğe sahip oldukları ve dil öğrenme süreçlerinde bilişsel, telafi ve yürütücü biliş stratejilerini önceliklediklerini göstermektedir.

Tablo 7.

*Öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri*

A4: (Hedef dille sınırlı tutmadan) öğrencilerinizin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili gözlemlerinizi konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategorisi
Ö1: Öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme durumları çalışma alışkanlıklarıyla ilgilidir. Planlı çalışmayan başarısız oluyor. Geldikleri ülke ve kültürler de çalışma şeklini etkiliyor [1].	Planlama ve düzenleme Zihinsel bağlantılar kurma
Ö2: Öğrencilerin sorumlulukları var, öğretmenlerin verdikleri görevler, yönlendirmeler planlarını etkiliyor [1I].	Pratik yapma Yeterince tekrar yapma
Ö3: Geldikleri ülkedeki eğitim ve disiplinle ilgili olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir Arap öğrenci görevi genellikle zamanında yapmaz, yapacağı işleri planlamaz, hayatı akışına bırakır. Ama bir Boşnak, bir Rus öğrencinin her zaman programı bellidir [1II].	Bellek, Bilişsel ve Yürütücü Biliş Stratejileri
Ö4: Öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme durumları eğitim düzeyine göre değişiyor [1V].	Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
Ö6: Burslu öğrenciler burslarını kaybetmemek için sorumlu ve çalışmalarını düzenli yürütüyorlar. Gününe çalışıyorlar ve motivasyonları yüksek [V].	Pratik yapma Yeterince tekrar yapma

Tablo 7'de işlenen verilere bakıldığında katılımcılar, öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurma, uygulama yapma, yeterince tekrar yapma, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma yeterliklere yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ortaya konulan görüşler, öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterliklerinde sorumluluk bilinçlerinin (Ö<sub>1,2</sub>), eğitim düzeyinin (Ö<sub>4</sub>), bursluluk durumunun (Ö<sub>6</sub>) ve geldikleri ülke değişkeninin (Ö<sub>1,3</sub>) etkili olduğunu göstermektedir. Planlama, düzenleme ve değerlendirme durumuna yönelik dile getirilen görüşler ve öne çıkarılan kodlar öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde bellek, bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri tercih ettikleri şeklinde çıkarım yapılabilir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları

A5: Öğrencilerinizin Türkçeye karşı kaygı durumları, sizin bu kaygıyı giderme ve öğrenmeye güdüleme çalışmalarınız sonucunda öğrencilerinizin güdülenme durumları konusunda bilgi verebilir misiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1,3: Yabancı uyruklu öğrenciler de bizim gibi öğretmeni severlerse dersi de seviyorlar. Öğretmen öğrencinin kaygı seviyesini düşürüp motive ettikçe başarısı artıyor [1].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö2: Öğrencilerin güdülenmesi için öğretici tavırları ve sınıf içi uygulamaları çok önemlidir [1I].	Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
Ö3: Yeni bir dil, yeni bir kültür öğrencinin kaygı düzeyini yükseltiyor. Öğrenciler öğretmenini severse, öğretmeniyle iyi bir diyalog kurarsa %90 oranında kaygısı azalıyor [1II].	Kaygı düzeyi
Ö4: Bizim rahat tavrımız, küçük hataları görmeyişimiz ve sabrımız önemli motivasyon kaynağı oluyor. Bu özellikle temel seviyede (A1, A2) çok önemli. Bir de bireysel farklılıkları dikkate almak kaygıyı gidermede işe yarıyor [1V].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö5: Türkçeyi öğrenme amaçları önemli. Hayatları Türkçe konuşulan bir yerde devam edecekse yeterli güdülenme ve farkındalıkları söz konusu [V].	Bilişsel, Duyuşsal ve Telafi Stratejileri
Ö6: Öğrenciler farklı diller konuştuklarından hedef dile yönelik öz güvenleri ve alt yapılar var. Bir an önce konuşmak istiyorlar. Ara sıra kaygılandıkları da oluyor. Telkin ile bunun önüne geçmeye çalışıyorum, pekiştireçlerle, onlara güvendiğimi söyleyerek kaygıyı azaltıyorum [VI].	Hedef dili öğrenme amaçları
	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme

Tablo 8'den de görülebileceği gibi katılımcılar öğrenci başarısında kaygı düzeyi (Ö<sub>3</sub>), öğretmen tavrı (hışgörölü davranma, telkinlerde bulunma (Ö<sub>4,6</sub>), hedef kitlenin dili öğrenme amaçları (Ö<sub>5</sub>) ve öğrenci motivasyonuna önem verme (Ö<sub>1,2,4</sub>) gibi unsurları dile getirmektedirler. Bu unsurlar, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma, hedef dili öğrenme amacı gibi dil öğrenmede belirleyici olan yeterliklere işaret etmektedir. Bu duruma göre, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve telafi stratejilerini önceledikleri çıkarımı yapılabilir.



Tablo 9.

*Öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumları*

A6: Öğrencilerinizin derslerinizde soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği gibi durumları konusunda bilgi verebilir misiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1: Dersi anlamayanlar soru soruyorlar, bazı öğrenciler arkadaşlarına soru sormayı tercih ediyorlar. Üstelik bunu yabancı dille yapıyorlar. Bunun sonucunda da Türkçe öğrenimi yetersiz kalıyor [1].	Soru sorma Analiz etme, sorgulama
Ö2: Bu konuda öğretici tutumu, samimiyet, öğrencilerin birbirlerine alışması, kültürel yakınlık/farklılık önemli [1I].	Öğrenmede ve başarıda ortak payda: Hedef dil
Ö3: Öğrencilerin farklı ülke ve kültürden gelmiş olmaları konuşabilecekleri ortak başka dil olmayınca Türkçeyi kullanmaya çalışıyorlar [1II].	Bilişsel, Sosyal ve Telafi Stratejileri
Ö4: Öğrenciler dil öğrenme yanında rehberlik ve yönlendirmeye de ihtiyaç duyuyorlar [1V].	Konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö5: Konuşma becerisi iyi olanların bu özellikleri de iyi seviyede oluyor [V].	
Ö6: Bu konuda çok rahatlar, derse katılıyorlar. Teneffüslerde iyi seviyeli öğrencilerin arkadaşlarına yardım ettiklerini gözlemliyorum. Diyaloglarda işbirliği yapıyorlar, birbirleriyle şakalaşıyorlar, derslerde aktif ve istekliler [VI].	Pratik yapma İşbirliği yapma Etkileşimli ortam

Tablo 9'dan da görülebileceği gibi, öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumlarına yönelik olarak katılımcıların verdikleri cevaplarından hareketle oluşturulan, '*analiz etme, sorgulama, hedef dile olan tutumun öğrenme ve başarıda etkili olması, konuşmada engellerin üstesinden gelme, uygulamalar yapma, dil öğreniminin etkileşimli ortamlarda yürütülmesi...*' gibi kodlar öğrencilerin bilişsel, sosyal ve telafi stratejilerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

## Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

### *Sonuç ve Tartışma*

Katılımcıların dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik bu araştırmayla ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Katılımcı görüşlerine göre, öğrencilerin, genel olarak zihinsel bağlantılar kurma durumlarında *bellek telafi ve duyuşsal*; uygulama, analiz etme ve sorgulama durumlarında *bellek, bilişsel ve duyuşsal*; tahmin yürütme ve yorum getirme alanlarında *bilişsel, telafi ve yürütücü biliş*; planlama, düzenleme ve değerlendirme çalışmaları bağlamında *bellek, bilişsel ve yürütücü biliş*; Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme açısından *bilişsel, duyuşsal ve telafi* ve soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumlarında *bilişsel, sosyal ve telafi* stratejilerine göre hareket ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, doğrudan dil öğrenme stratejilerinden *bilişsel stratejilerin*; dolaylı dil öğrenme stratejilerinden ise *duyuşsal stratejilerin* öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Eren, 2015: 25). Bilişsel öğrenme kuramlarına göre, birey edilgin bir uyaran alıcısı değildir; gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür (Selçuk 2001, akt. Hamurcu, 2002: 128). Öğrencilerin en çok doğrudan dil öğrenme stratejilerinden bilişsel ve dolaylı dil öğrenme stratejilerinden de duyuşsal stratejileri kullanmaları, öğrenen özerkliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenim gördükleri, bilişsel ve duyuşsal açılardan sürece etkin bir biçimde katıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurma durumlarında; geldikleri ülke değişkeni, ikinci bir dil bilme, din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurların kolaylaştırıcı rol oynaması vb. unsurların öğrenme sürecinde zihinsel bağlantılar kurmada etkili olmaktadır.

Talu'ya (1997: 5) göre, araştırmalar, öğrencilerin tekrarlama, örgütleme ve anlamlandırmayı kendiliklerinden yaptığını ve nasıl tekrarlayıp, örgütleyip anlamlandıracağını ne zaman bu stratejileri kullanacaklarını bilmediklerini; örgütleme ve anlamlandırma stratejilerinin daha karmaşık olduğunu için tekrar stratejileri gibi erken başlanmadığını göstermektedir.

İnsanların zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Bundan dolayı, bir konuyu öğretmek için önce o konu hakkında sorular üretmek, sorularla konuya ilgi uyandırmak gerekir (Özden, 2010: 153).

Öğretmen görüşlerine göre, anlama ve algılama düzeyi, öğrencilerin anladıklarını uygulayabilmesi, soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabileme,

konuya ilgi duyma, bildiklerini uygulama ve tekrar etme öğrencilerin uygulama, analiz etme ve sorgulama durumlarında etkilidir. Kaya ve Kılıç Çakmak (2015: 344), bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, '*etkinliklerin özellikle derse hazırlıklı gelme, konuları tekrar etme ve önbilgileri etkinleştirme* açılarından öğrenmeye katkı sağladığını' belirtmişlerdir. Tekrar stratejisini düzenli uygulayan öğrencilerin sınav puanları tekrar stratejisini düzenli olarak uygulamayan öğrencilerin sınav puanlarından daha yüksek çıkmaktadır (Şensoy, 2008: 89). Bıyıklı ve Doğan da, yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin, öğrendiklerini tekrar ederken özellikle özet çıkarma ve kavram haritası oluşturmalarının daha etkili olabileceğinin görüldüğünü belirtmişlerdir (2015: 322). Literatürdeki bu bilgiler ile çalışmada ulaşılan konuya ilgi duyma, anlama, anladıklarını uygulayabilme, soru sorma ve tekrar etme stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerinde farklı stratejilerle hareket edilmesinin eğitime katkısını ortaya koyan sonuç örtüşmektedir.

Katılımcılara göre, öğrencilerin ifadede yanlışlıklar yapması, tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaları, iyi bir şekilde yorum gücünün olması, mantık yürütmesi gibi değerlendirmeler tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda öğrencilerin normalin üzerinde olumlu yeterliklere sahip olmakla birlikte dil öğrenimini olumsuz etkileyecek niteliklerin de gözlemlendiği dile getirilmiştir.

Bireyin öğrenme hedefine ulaşabilmesi için sahip olduğu içsel faktörlere vurgu yapan özdüzenleyici öğrenme, bireyin kendisinin ortaya koyduğu öğrenme hedefleri doğrultusunda, davranışlarını, üstbilgi yeterliliğini ve güdülenme düzeyini ayarlama-ya çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirip sınırladığı, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura 1994, akt. Kaya ve Kılıç Çakmak, 2015: 329).

Little (2006), dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde aşağıdaki üç temel ilke tarafından yönlendirildiğini belirtmektedir (Akt. Barlas, 2012: 13): *Öğrenen katılımı*: öğrenme sürecinin sorumluluğunun paylaşımına öğrencileri dâhil etme (üstbilişsel boyut). *Öğrenen yansımaları*: öğrenenlere kendi öğrenmelerini planlama, denetleme ve değerlendirme aşamalarında eleştirel düşüncelerine yardımcı olma (üstbilişsel boyut). *Uygun hedef dili kullanma*: dil öğrenmenin asıl aracı olan hedef dili kullanma (iletişimsel ve üstbilişsel boyut).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrenciler planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterliklerinde sorumluluk bilinçleri, eğitim düzeyi, bursluluk durumu ve geldikleri ülke değişkeni etkilidir.

Hedef dili öğrenirken güdülenmenin başarıdaki etkisi ve derste öğretim sürecinin (öğretmen, yapılan aktiviteler, sınıf ortamı, kullanılan materyaller vb.) güdülenme seviyesiyle yakından ilişkili olduğunu belirten Sariyer, Dörnyei'nin (2001) güdülenme stratejileri ile ilgili 'öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışlarıdır.' görüşünü aktarmaktadır (2008: 33).

Katılımcı görüşlerine göre, öğrenci başarısında kaygı düzeyi, öğretmen tavrı, hedef kitlenin dili öğrenme amaçları ve öğrenci motivasyonu önemlidir. Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ise, öğretmenin (höşgörülü davranma, telkinlerde bulunma vb.) yaklaşım tarzı oldukça önem taşımaktadır. Yıldız'a (2003) göre, Öğrenme stratejilerinin öğretildiği öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan, öğrencilerin akademik başarıları bakımından öğrencilere öğrenme stratejilerinin kazandırılarak yapılan öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 50). Taşdemir ve Tay (2007: 184), sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda, sınıf öğretmenin öğrenme stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını olumlu yönde desteklediği ve strateji kullanımını kolaylaştırdığının görüldüğünü belirtmektedirler.

### Öneriler

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ortaya çıkmıştır (Dikbaş, 2008: 109-110). Wenden'e (1991) göre, bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Bu kişiler, öğrenme stratejilerini, öğrenme hakkında bilgi ve bu bilgi ve becerileri güvenli, esnek, uygun ve öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak tutumu edinmişlerdir (Akt. Eren, 2015: 37). Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkin olarak kullanabilmeleri için öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl kullanılmalı gerektiği, hangi durumlarda ve neden kullanıldığının öğretilmesi gereklidir (Belet, 2005: 28).

Bireylerin hedef dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için doğrudan dil öğrenme stratejileri (bellek, bilişsel ve telafi) yanında dolaylı dil öğrenme stratejilerinin (yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler) de önemlidir. Bu açıdan öğretmenler, öğrencilerin hedef dili öğrenme ortam ve süreçlerini hem doğrudan hem de dolaylı dil öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımını sağlayacak şekilde tasarlamalıdır. Bu stratejiler yanında öğrencilerin hedef dili kullanma yeterliklerini artırmak için iletişimsel boyut da dikkate alınmalıdır.

Öğrenen gelişimi, bireyin kendini öğrenen olarak görmesindeki farkındalığın ve kendi öğrenmesinin yönetme beceri ve isteğinin artırıldığı bilişsel ve duyuşsal gelişimdir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenen gelişimi öğretmenin ya da başka bir kimsenin öğrenene yaptığı bir şey değildir. Ancak bu yolda öğrenene yardım edilebilir. Strateji öğretimi bu yardımlardan birisi olabilir (Eren, 2015: 37).

Öğretmenler, öğrenme süreçlerinde dil öğrenimini olumsuz etkileyecek unsurların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesi için empati kurma, höşgörülü davranma, telkinlerde bulunma vb. davranışlar sergileyen bir anlayışla hareket etmelidirler.

Öğrenci başarısının artırılması için motivasyon sağlanması ve sorumluluk bilinci kazandırılmasına önem verilmeli; planlama, düzenleme ve değerlendirme yapılarının ortamları oluşturularak süreçte öğrenci etkililiğine önem verilmelidir.

Harmer (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması gerektiği ve öğretmenler tarafından bunun sağlanması gerektiğini vurgular. Bunun yolu da öğrencilere derslerle ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin sunulması ile başlanması ve öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından tanıtılması ve kullanılmasının sağlanması gerekir. Daha sonra not alma, ders içindeki etkinliklerde, çeşitlilik sağlama, öğrencilere seçme olanağı verme gibi etkinliklerle özerklik özendirilmeli ve bir öğrenme kültürü hâline getirilmelidir (Akt. Eren, 2015: 25).

Öğrenme ve öğretme sürecinde amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal açılardan üst düzey becerileri kazanmalarını sağlayabilecek ortamların oluşturulmasıyla ve bu da öğretmenin donanımlı olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Göçer, 2013: 312).

Hedef dili öğrenme durumlarında daha iyi bir sonuç elde etmek için öğrenme sürecinde konuya ilgi duyma, tahmin yürütme ve yorum yapma, anlama, anladıklarını uygulayabilme, soru sorma ve tekrar etme vb. beceriler sergilemelerinin alt yapısını oluşturacak stratejilerle hareket etmeleri konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve buna uygun davranmalarının ortamları oluşturulmalıdır.

## Kaynakça

- Alptekin, Cem (2007). 'Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Seçimi: Doğal veya Eğitsel Dil Edinimi'. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 4-11.
- Barlas, Fatma (2012). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Belet, Ş. Dilek (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıyıklı, Cemal ve Doğan, Nuri (2015). 'Öğrenme Stratejilerini Tekrar Amacıyla Kullanmanın Akademik Başarıya Etkisi'. Eğitim ve Bilim, 40(181), 311-327.
- Bilim, Yasin (2015). Görüşme Tekniği (ss. 235-246), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Editörler: A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Çalışkan, Muhittin (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dikbaş, Yeliz (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi (YL Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eren, İsmail (2015). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Göçer, Ali (2009). 'Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma'. Dil Dergisi, 145, 28-47.
- Göçer, Ali (2013). 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi'. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(5), 309-326.
- Güler, Ahmet; Alıcıoğlu, Mustafa B. ve Taşgın, Serkan (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma (2. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hamurcu, Hülya (2002). 'Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri'. Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,127-134.
- İlhan, Tahsin (2011). Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar (ss. 225-249), Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: B. Oral), Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, Sinan ve Kılıç Çakmak, Ebru (2015). 'Öğretim Tasarımı Dersinde Uygulanan Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri'. Eğitim ve Bilim, 40(181), 329-347.
- Özden, Yüksel (2010). Öğrenme ve Öğretme (10. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sariyer, Sibel (2008). Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde GÜdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları GÜdüleme Stratejileri. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Serçe, Hüseyin ve Sünbül, Ali Murat (2015). Dil Öğrenme Stratejileri, Pegem Akademi, Ankara.
- Sübaşı, Güzin (2000). 'Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri'. Milli Eğitim, 146, 1-4.
- Şen, H. Şenay (2011). Öğrenme Öğretme Stratejileri (ss. 97-114), Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: S. B. Filiz), Pegem Akademi, Ankara.
- Şensoy, Eşref (2008). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Tekrar Stratejisinin Kullanımı ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talu, Nilay (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi (YL Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, Adem ve Tay, Bayram (2007). 'Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri'. Uludağ Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 20(1), 173-187.
- Uyar, Miray (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. (YL Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Vural, Levent (2011). 'Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri'. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 46-65.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Nil (2003). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi (YL Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.





# TRABZON İDARE MAHKEMESİ'NİN 30.6.2014 GÜN VE E.2013/1356, K.2014/946 SAYILI KARARININ İNCELENMESİ İLE TARAFLARIN KARŞILIKLI SAVUNMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Arda ERGENE<sup>1</sup>

## Öz

İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 12. maddesine göre: "İlgililer haklarını ihlal eden bir işlem dolayısıyla Danıştay'a ve idare ve vergi mahkemelerine doğrudan doğruya tam yargı davası veya iptal ve tam yargı davalarını birlikte açabilecekleri gibi ilk önce iptal davası açarak bu davanın karara bağlanması üzerine, bu husustaki kararın veya kanun yollarına başvurulması halinde verilecek kararın tebliği veya bir işlemin icrası sebebiyle doğan zararlardan dolayı icra tarihinden itibaren dava süresi içinde tam yargı davası açabilirler. Bu halde de ilgililerin 11. madde uyarınca idareye başvurma hakları saklıdır". Bu çalışmada idari işlemin şekil, sebep ve amaç yönünden hukuka aykırılığı, ayrılabilir işlemler ve yürütmenin durdurulması hakkında kısa ve öz bilgiler verilir; ardından, özellikle bu bilgiler ışığında Trabzon İdare Mahkemesi'nin verdiği ara ve nihai kararlar incelenip, tarafların karşılıklı yaptıkları savunmalar değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** İdari Yargı, Hukuka Aykırılık, Ayrılabilir İşlem, Yürütmenin Durdurulması.

## *Evaluation of No. P.2013/1356, D.2014/946 Decision of Trabzon Administrative Court on 30.6.2014 and the Mutual Defense of Subjects*

### *Abstract*

The 12nd article of Administrative Procedure Act says that "Due to the infringement of rights, subjects can directly sue either administrative action for damages or action for annulment to State Council and administrative and tax courts. Furthermore, they can only sue administrative actions for damages all at once. Moreover, they can firstly sue action for annulment. When the case is adjudicated, they can sue administrative action for damages upon the arbitration of the subject or the communicate of the arbitration as long as they appeal to the law. Beginning from the execution date, during the continuation of the case they can also sue administrative actions for damages due to the execution resulted in loss. According to the 11st article, the right of recourse is reserved". In this study, we give a concise and brief explanation on illegality of the administrative decision in terms of aspect, cause and purpose as well as distinguishable procedures and stay of execution. Additionally, the interlocutory and final decisions of Administrative Court of Trabzon are investigated and the mutual defense of parties is assessed.

**Keywords:** Administrative Procedure, Illegality, Distinguishable Procedures, Stay of Execution.

1 Avukat, Tekirdağ Barosu. arda@hush.ai

## Giriş

### A. Olaylar

**T**rabzon İdare Mahkemesi'nin kararını ortaya çıkaran olaylar aşağıdaki biçimde gelişmiştir: Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Bölümü, Mali Hukuk Anabilim Dalı için açtığı araştırma görevlisi kadrosunun ilanı Yükseköğretim Kurulu'nun web sitesi olan <https://yoksis.yok.gov.tr/ilansayfa/> adresinde 30.9.2013 tarihinde duyurulmuştur. Kadronun sayısının 1 (Bir), derecesinin ise 6 (Altı) olduğu belirtilmiştir. Duyurulan bu araştırma görevlisi kadrosu için genel şartların ve unvan şartlarının yanına ayrıca, iki adet özel şart da konulmuştur. Bu şartlardan birincisi, fakültelerin Maliye Bölümünden mezun olmak veya Hukuk Fakültesinden mezun olmak; ikincisi ise "Mali Hukuk" alanında yüksek lisans veya doktora eğitimi yapıyor olmaktır. Davacı AE'nin, Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü mezunu olduğu ve Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Mali Hukuk Bilim Dalı tezli yüksek lisans programında eğitim yaptığı, dolayısıyla genel şartların ve unvan şartlarının yanında özel şartlara da sahip olduğu, dava dosyasındaki belgelerden görülmektedir. Ön değerlendirme sonuçları 4.11.2013 tarihinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nün resmi web sitesi olan <http://www.ktu.edu.tr/> adresi üzerinden ilan edilmiş ve ön değerlendirme sonuçlarına göre, davacı AE ile birlikte iki adayın daha ön değerlendirmeyi geçtiği ve yapılacak bilim sınavına girebileceği duyurulmuştur. Yapılan ön değerlendirme sonucunda davacı AE ile birlikte bilim sınavına girmeye hak kazanan diğer adaylar, MK'nin ve SP'nin açıklanan özel şartlardan ikincisi olan, Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora eğitimi yapıyor olmak şartını taşımadıkları davacı AE tarafından iddia edilmiştir. Dava dosyasındaki belgelerden görüldüğü üzere, MP ve SP Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, "Maliye" alanında tezli yüksek lisans programında eğitim yapmaktadırlar.

11.11.2013 tarihinde araştırma görevlisi kadrosuna atanmak isteyen adaylara yazılı bilim sınavları yapılmış ve değerlendirme sonuçları 15.11.2013 tarihinde Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin resmi web sitesi olan <http://www.ktu.edu.tr/> adresinde ilan edilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre ise araştırma görevlisi kadrosuna atanmaya hak kazanan kişi SP olmuş, davacı AE ise yedek olarak belirlenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara binaen davacının durumu şöyle özetlenebilir: Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin yaptığı yazılı bilim sınavının ardından, araştırma görevlisi kadrosuna, davacı AE'nin iddia ettiği üzere, ilanda aranan özel şartlardan birini taşımayan aday SP atanmıştır. Yapılan bu işlem neticesinde, davacı AE yedek olarak belirlenmiştir. Olay bakımından davacının menfaati atama işleminin iptaliyle korunabilecektir.

## **B. Dava Dilekçesindeki İddialar**

Davacı AE dava dilekçesinde davaya konu olan ön değerlendirme işleminin, usul-şekil unsurunun sakat olduğunu belirtmiş, ayrıca ön değerlendirme işlemi ile birlikte değerlendirme işleminin de amaç unsuru bakımından hukuka aykırı olduğunu iddia etmiştir.

Davacı AE, MP ve SP'nin Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye alanı tezli yüksek lisans programında eğitimlerini sürdürdüklerini belirterek, bu kişilerin ilanda belirtilen ikinci özel şart olan, Mali Hukuk alanında yüksek lisans ya da doktora eğitimi yapıyor olmak şartını taşımadıklarını vurgulamış, iş bu sebeplerden ötürü idare tarafından yapılan ön değerlendirme işleminin usul-şekil unsuru yönünden sakat olduğunu iddia etmiştir. Davacı AE ayrıca, kamu menfaatinin aranan şartları haiz kılan adayların değerlendirilmesinin gerekli kılacağını belirterek; ön değerlendirme ve değerlendirme işlemleri sonucunda, açılan araştırma görevlisi kadrosuna, başvuru şartlarını taşımamasına rağmen SP'nin atanmaya hak kazanmasının, yapılan idari işlemi amaç unsuru yönünden sakatlayacağını iddia etmiştir.

Davacı AE İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 5. maddesinin 1. fıkrasına atıfta bulunarak, ön değerlendirme ve değerlendirme işlemleri arasında hukuki yönden bağıllık bulunduğunu belirtmiş ve bu yüzden her iki işleme bir dilekçe ile dava açılabileceğine vurgu yapmıştır.

Davacı AE dava dilekçesinin sonuç ve talep kısmında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nün 4.11.2013 tarihli ön değerlendirme işleminin iptaline, 15.11.2013 tarihli değerlendirme sonucu işleminin iptaline ve yürütmenin durdurulmasına karar verilmesini talep etmiştir.

Davalı idare cevap dilekçesinde, Mali Hukuk alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi yapıyor olmak şartını, Mali Hukuk programında ya da Mali Hukuk ana bilim dalında eğitim yapıyor olarak yorumlanmaması gerektiğini belirtmiştir. Davalı idare burada "alan" denilerek daha geniş katılımın sağlanmasını amaçladıklarını vurgulamıştır. Ayrıca davalı idare, mali hukuk alanında çalışan, buna ilişkin dersleri alan başka ana bilim dalı öğrencilerinin de, ilan süresi boyunca, bu ilana başvurabilme şansı olduğunu belirtmiştir. Davalı idare, bu savunmasını ispatlamak için, aynı ilanda Sosyoloji Bölümüne alınacak araştırma görevlisi için aranan şartı örnek göstermiştir: Dava konusu atamada olduğu gibi, toplumsal yapı değişim anabilim dalına atama yapılması için, bu alanda doktora eğitimi yapıyor olma şartı konulmuş; ancak Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programları arasında bu adla bir doktora programı bulunmadığını ve bu alanda çalışan adayların başvurabileceğinin istendiği belirtilmiştir.

Davalı idare aynı dilekçede, Maliye Bölümünün: maliye teorisi, mali iktisat, bütçe ve mali planlama ve son olarak da mali hukuk olarak dört anabilim dalından oluştuğunu; Maliye anabilim dalında yüksek lisans eğitimi alan öğrencinin, bu dört

alandan herhangi birinde çalışma serbestisinin mevzuatta düzenlenmiş olduğunu belirtmiş ve ayrıca uygulamanın da bu yönde olduğunu vurgulamıştır. Davalı idare, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ilanını örnek göstermiş, bu ilanda kamu hukuku yüksek lisans programına 25 öğrenci alınacağını duyurulmuş olduğu ve devamla öğrencilerin tezlerini yazacakları alan dağılımının ayrıca yapılacağını vurgulamıştır.

### C. Savunma ve Esasa İlişkin Eleştiriler

İdarenin savunmalarını incelemeye geçmeden önce, gösterilen iki örnek için açıklama yapmak gerekmektedir. Davalı idare ilk örneğinde, Sosyoloji Bölümüne alınacak araştırma görevlisi için aranan şartı örnek göstermiş; dava konusu atamada olduğu gibi, toplumsal yapı değişim anabilim dalına atama yapılması için, bu alanda doktora eğitimi yapıyor olma şartı konulmuş; ancak Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programları arasında bu adla doktora programı bulunmadığını ve bu alanda çalışan adayların başvurabileceğinin istendiği belirtilmiştir. Bu ilana başvuracak öğrencilerin muhakkak Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencileri olmalarına gerek yoktur. Diğer üniversitelerde eğitim gören ve şartları taşıyan öğrencilerin de bu ilana başvurmaları olasıdır. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde bu adla bir programın olmaması, diğer üniversitelerde de olmayacağı anlamına gelmez. Bu yüzden davalı idarenin bu tarz bir örnek göstermesi yersizdir. Duruma başka bir açıdan bakacak olursak; şartları taşımayan öğrenciler ilana başvuru yapmış, idare de bunların başvurusunu kabul etmiş, takibi devam eden işlemler ve yapılan bilim sınavı sonucu bir adayın başarılı olup, bahsi geçen araştırma görevlisi kadrosuna atanmış olması sonrasında; süresi içinde bu sakat işlemin, menfaat sahipleri tarafından dava edilmemesi durumunda, bu sakat işlem artık başvurulacak herhangi bir hukuki yol kalmadığı için sıhhat kazanacaktır. Davalı idare burada süresi içinde menfaat sahipleri tarafından dava edilmemiş, başvurulacak herhangi bir hukuki yol kalmadığı için sıhhat kazanmış, ama özünde sakat olan bir işlemi örnek göstermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de davalı idarenin gösterdiği örnek son derece yersiz ve anlamsızdır.

Davalı idarenin gösterdiği ikinci örnekte, davalı idare, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ilanını örnek göstermiş, bu ilanda kamu hukuku yüksek lisans programına 25 öğrenci alınacağını duyurulmuş olduğu ve devamla öğrencilerin tezlerini yazacakları alan dağılımının ayrıca yapılacağı vurgulanmıştır. Davalı idarenin örnek gösterdiği bu ilan Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 2007-2008 eğitim-öğretim döneminin ilanidir. Üniversitelerin her eğitim-öğretim döneminde öğrenci alımı yapacağı programlar, ana bilim dalları veya bilim dalları arasında şekli değişiklikler yapması olasıdır. Davacı AE Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne 2010-2011 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptırmıştır. Davacı AE'nin kayıt yaptırdığı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü öğrenci alacağı programların anabilim ve bilim dalları arasında şekli değişikliğe gitmiştir. Davalı idarenin dediği gibi 2010-2011 eğitim-öğretim yılı öncesinde Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku anabilim dalına öğrencilerin tezlerini yazacakları alan doğrultusunda öğrenci almaktaydı. Yani öğrencinin Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde kayıtlı olduğu yüksek lisans programı Kamu Hukuku anabilim dalı olarak geçmekte, öğrenci belgelerinde de yine aynı şekilde sadece Kamu Hukuku ana bilim dalında öğrenci oldukları belirtilmekteydi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2010-2011 eğitim-öğretim yılındaki ilanında Kamu Hukuku anabilim dalı yüksek lisans programına öğrenci alırken, alt bilim dallarının açıldığını ve bu bilim dallarının kontenjanlarına göre öğrenci alımı yapılacağını duyurdu. Yani öğrencinin artık Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde kayıtlı olduğu yüksek lisans programı Kamu Hukuku anabilim dalı ve seçtiği bilim dalı olarak geçmeye, öğrenci belgelerinde de Kamu Hukuku anabilim dalı ve kayıtlı olunan bilim dalında öğrenci oldukları belirtilmeye başlandı. Bu açıklananlar doğrultusunda davalı idarenin gösterdiği örnek güncel olmadığından anlamsız kalmaktadır. Davacı AE'nin cevaba cevap dilekçesindeki savunması da bu yönde olup yerindedir.

Şekil, hukuk düzeninde değişiklik meydana getirmeye yönelik iradenin kendisiyle açıklandığı şeydir. Şekil, iradeyi açıklamak için kullanılan araca, kalıba denir. Şekil, bu iradenin maddi alemde büründüğü biçimdir (Gözler-A, 2011: 184). Şekil, bir idari işlemle, genel olarak, ilk karşılaşmada görülür. Ama, usul adı verilen ve idari işlemin yapılaş biçimini ve yollarını içeren ve bu nedenle şekil kapsamında kalan aşamalar da vardır (Yayla, 2009: 122). Usul, idari işlemin yapılmasında izlenen yollar demektir. İdari işlemin özünü oluşturan irade, bazı durumlarda tek kişi tarafından doğrudan doğruya ve derhal açıklanır. Burada uyulması gereken pek bir usul kuralı yoktur. Ancak, bazı durumlarda idari işlemin özünü oluşturan iradenin açıklanması için izlenmesi gereken bir usul vardır. Bu irade açıklanmadan önce, bir hazırlık sürecinden geçer, olgunlaşır ve belli şartlar dahilinde tespit edilip, açıklanır (Gözler-A, 2011: 187).

İdarenin dış dünyaya yansıma şekli ve usulü hukuki işlemlerin şekil unsurunu oluşturur. İşlemin hem hazırlanış usulü hem de dış görünüşü şekil unsuruna karşılık gelir. Şekil unsurunu yalnızca iradenin açıklanmasının şekli olarak algılamamak gerekir. İrade açıklanırken uyulması gereken usuller, irade açıklanmasında takip edilmesi gereken sıra gibi usuli şartlar da şekil unsuru içerisinde değerlendirilmelidir (Erdoğan, 2013: 146).

Şekil kurallarının önceden saptanmasında iki yönden yarar umulmaktadır: Bunlardan ilki idareye yapacağı işlemlerde uyulması gereken yolu göstermesi, ikincisi ise, yönetilenlere güven sağlamasıdır (Gözübüyük-A, 2010: 216).

Bir işlemin hukuken meydana gelmesi için, iradenin kanunen öngörülen usullere uyularak ortaya konmuş olması gerekir. İdari işlemlerin keyfi yöntemlerle yapılması söz konusu olamaz. Bu nedenle, şekil unsuru irade ile yakın ilişkilidir ve sakatlığı hu-

kuki işlemin oluşmasını engelleyebilir<sup>2</sup>. Şekil unsurundaki aykırılık işlemin oluşmasını engelleyecek ağırlıkta ise işlemin yokluğundan; işlemin geçerliliğini etkileyecek düzeyde ise işlemin iptal edilebilirliğinden söz ederiz (Erdinç, 2013: 147).

İdari etkinliklerin sürdürülmesi için öngörülmüş olan şekil kurallarının tümü eş değerde değildir. Bunlardan ilki uyulması zorunlu, yani “asli” şekil kuralları, ikincisi ise, “tali” nitelikteki şekil kurallarıdır. Danıştay birçok kez tali nitelikteki şekil kurallarında yapılan sakatlıkları iptal nedeni olarak kabul etmemektedir (Gözübüyük-B, 2009: 410-411).

Bir idari işlemde, idari usulün tamamlanmasının ardından, idari makamın yaptığı araştırma ve soruşturma sonucunda verdiği karar, idari makamın ne istediğini ve ondan ne beklediğinin ilgisinin “net”, “kesin” ve “rahat” bir şekilde anlayacağı açıklıkta olmalıdır. İdari işlem veya karar, içerdiği iradeyi açıkça ve tam olarak yansıtmalıdır (Kadıoğlu, 2010: 45).

Açıklık ve anlaşılabilirlik ilkesi hukuk devleti ilkesinin bir gereğidir. İdari işlemin karar içeriği yeterince açık değilse, özellikle çelişkili ifadelerle yer verilmişse, bu durum işlemin hukuka aykırılığına yol açar (Kadıoğlu, 2010: 46).

İdareyi işlem yapmaya yönelten tüm etkenler sebep unsurunu oluşturur. Sebep de şekil gibi, yönetilenlere getirdiği güvence açısından son derece önemlidir (Derdiman, 2007: 530).

İdari işlemlerin sebepleri bazen kanunlarda açık ve seçik belirtilir; bazen de belirsiz kavramlarla ifade edilir; bazen de hiç belirtilmez.

İdari işlemlerin dayanağı kimi durumlarda, yasa, tüzük, yönetmelik gibi hukuki düzenlemeler ile açıkça belirtilmiştir. Böylesi durumlarda idari işlemlerin hukuka uygun olabilmesi için işlemin hukuki düzenleme ile belirlenen sebebe dayanması ve bundan işlemde açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Buna uyulmaması, işlemi sebep unsuru yönünden sakat kılar ve iptalini gerektirir (Demirkol, 1998: 76).

Bazen kanunlar, idari işlemlerin sebeplerini, soyut bir şekilde, genel kavramlar ve oldukça belirsiz kavramlar kullanarak belirtirler. İdari işlemin sebep unsuru bu tür belirsiz kavramlarla, yani soyut bir şekilde ifade edilmiş olsa bile, idare böyle durumlarda sebep olarak belli somut olay ve durumlara dayanmak zorundadır. İdarenin dayandığı somut olay veya durum, kanunun öngördüğü genel kavramın kapsamına sokulabilir nitelikte olmalıdır. Başka bir ifadeyle, idare, dayandığı olayın hukuki tavsifini doğru olarak yapmak zorundadır (Gözler-B, 2008: 331-332).

Bazen kanunlarda idari işlemin sebebi hiç gösterilmemiştir. Böyle durumlarda kural olarak sebep unsuru bakımından idarenin geniş bir değerlendirme marjı vardır (Gözler-B, 2008: 332).

2 Danıştay 5. Dairesi'nin 22.11.1988 tarih ve E.1988/2845 K.1988/2749 sayılı kararında, bu durum şu şekilde yer bulmuştur: “...idari işlemlerde şekil, işlemin hukuken geçerlik kazanmasının önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. O kadar ki, bir işlemin tesisinde, yasanın, düzenleyici tasarrufların veya yerleşmiş içtihatların öngördüğü koşullara uyulmamış olması o işlemi hükümsüz kılabilir veya iptaline neden olabilir.”

İdarenin dayanacağı sebep kanunda gösterilmemiş olsa bile idarenin bu işlemi yaparken kamu yararı amacına yönelik bir sebebe dayanması gerekir. Şüphesiz, kanunda sebep belirtilmediği için idarenin böyle bir durumda sebep unsuru bakımından geniş bir değerlendirme marjı vardır. Ancak, idarenin bu değerlendirme marjı mutlak ve sınırsız değildir. İdare, sebepsiz yere işlem yapamaz; idare yaptığı bir işlemde mutlaka bir sebebe dayanmak zorundadır. Üstelik idarenin dayandığı bu sebep mevcut olmalı ve kamu yararına yönelik bir sebep olmalıdır (Gözler-C, 2009: 900-901).

Danıştay İdari Dava Daireleri Genel Kurulu 9.7.1993 tarih ve E.1993/297, K.1993/231 sayılı kararında şöyle demiştir:

“Bu madde (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, madde 76) ile memurların naklen atanmaları konusunda idarelere takdir yetkisi tanınmış bulunmakta ise de, bu yetkinin kullanımının mutlak ve sınırsız olmayıp, kamu yararı ve hizmet gerekleriyle sınırlı olduğu idare hukukunun bilinen ilkelereindir”.

İdari Takdir Yetkisinin Kullanılmasına İlişkin R(80)2 sayılı Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi Tavsiye Kararında idarenin takdir yetkisinin hakkında şöyle bahsetmiştir:

“İdari işlem, kamu gücünün kullanımında alınan, gerçek veya tüzel kişilerin haklarını, özgürlüklerini ve menfaatlerini doğrudan etkileyen bireysel önlem veya karardır. Takdir yetkisi, idareye alınacak karar konusunda belli ölçüde serbestlik tanıyan, yasa olarak kabul edilebilir kararlar arasından uygun gördüğünü seçme imkanı veren yetkidir. Bu ilkenin uygulanmasında iyi ve etkin bir idarenin gerekleri, üçüncü kişilerin yararı ve kamu yararı göz önünde bulundurulmalıdır...” (Yıldırım, 2008: 183).

Çağlayan'a göre, takdir yetkisi, yasal düzenlemelerce idarenin belli bir serbest alana sahip kılınması ve idarenin bu serbest alan içinde harekete geçip geçmeme, yer ve zamanı seçme ve çeşitli çözüm tarzlarından birini tercih edebilme yetkisi ile donanmış kılınmasıdır (Çağlayan, 2003: 176). Ancak, Günday bu yaklaşıma katılmamaktadır. Günday, idarenin takdir yetkisini, yasa koyucunun belirsiz bıraktığı davranış koşullarının idare tarafından belirlenmesi ve çeşitli davranış biçimlerinden birisini seçmeyi haklı kılacak nedenleri belirleme yetkisi ve serbestisi olarak ifade etmektedir.

Gözler, idarenin sebep unsuruna ilişkin sahip olduğu bu değerlendirme yetkisine “takdir yetkisi” denmeyip, Alman idare hukuku doktrininde dendiği gibi “değerlendirme marjı” denmesinin daha uygun olduğunu düşünmektedir. Gözler'e göre takdir yetkisi idari işlemin konu unsuruna ilişkin idareye tanınan bir değerlendirme yetkisidir ve bu yetki idari yargı organlarının denetimine tabi değildir; değerlendirme marjı ise, idari işlemin konu değil, sebep unsuruna ilişkindir ve idari yargı organları

tarafından denetlenmesi mümkündür (Gözler-C, 2009: 903). Ayrıca değerlendirme marjı, kanunda geçen belirsiz bir kavramın anlamının tespit edilmesi sorunu ve idari işlemin sebebini teşkil eden fiil, vakıa ve durumun bu belirsiz kavramın kapsamına sokulabilmesi sorunuyla ilgilidir. Bu sorunlardan birincisi yorum sorunudur. İkinci-si, yani idari işlemin sebebini teşkil eden fiil, vakıa ve durumu bu belirsiz kavramın kapsamına girmediği sorunu ise, bir tavsif yani nitelendirme sorunudur. İdare, sebep teşkil eden, fiil, vakıa ve durumun hukuki nitelendirmesini yaparak, bu fiil, vakıa ve olayın genel kavramın içine girip girmediğine karar verir. Daha sonra kanunun öngördüğü kararı alır. Burada idarenin yaptığı yorum da, nitelendirme de idari yargı organlarının denetimine tabidir (Gözler-C, 2009: 903).

İdari işlemin sebep unsuru bakımından hukuka uygun olabilmesi için idarenin gösterdiği olayların sadece gerçekten mevcut olması yetmez; aynı zamanda idarenin bu olayların hukuki nitelendirmesini de doğru olarak yapması gerekir (Gözler-C, 2009: 916-917). İdari kararın dayanağını oluşturan, sebep olarak ileri sürülen olayın nitelendirilmesinin idareye bırakılması durumunda, idarenin bazı önemsiz olaylara dayanarak ve bunları istediği gibi nitelendirerek, kamu yararına olmayan sonuçlar elde etmesi mümkündür (Gözübüyük-A, 2010: 228). İdare hukuki nitelendirmeyi doğru yapmamış ise ortada, olayların hukuki nitelendirilmesinde hatadan söz edilmektedir. Bu tür bir hata işlemin hukuka aykırı olmasına ve iptal edilmesine yol açar. Bu nedenle idari yargı organlarının idarenin sebep olarak gösterdiği olayın hukuk nitelendirmesinin doğru yapıp yapılmadığını her zaman denetleyebilecekleri kabul edilmektedir (Gözler-C, 2009: 917).

İdare, belirli bir işlemi gösterdiği sebebe değil, gerçekte başka bir sebebe dayanarak tesis etmiş ise ortada “sebeb saptırması” vardır ve işlem bu nedenle hukuka aykırı olur ve iptal edilmelidir (Gözler-C, 2009: 923).

Şekil-usul ve sebep unsurları hakkındaki bu açıklamalarımızın ardından, davacının bu konudaki iddiasına ve idarenin savunmasına değinebiliriz. Davacı AE'nin iddia ettiği gibi yapılan işlem sakattır; ancak adayların ilandaki şartları taşıyor ya da taşıyor olmaları işlemin şekil unsuru bakımından değil, atama işleminin sebep unsuru bakımından sakatlık doğurmaktadır. Çünkü, şekil unsuru, idari işlemin dış dünyaya yansıma biçimi ve idari işlem yapılırken izlenen usuli süreçlerle ilgilidir.

Davalı idare, “alan” denilerek daha çok katılımın sağlanmasını amaçladıklarını iddia etmiş ve mali hukuk alanında çalışan, buna ilişkin dersleri alan başka anabilim dalı öğrencilerinin de, ilan süresi boyunca, bu ilana başvurabilme şansı olduğunu belirtmiştir. Bahsedildiği gibi, açıklık ve anlaşılabilirlik hukuk devleti ilkesinin vazgeçilmez gereğidir. Net olmayan, çelişkili, belirsiz ifadelerin ve yoruma müsait kavramların kullanılması idari işlemin hukuka aykırı olması sonucunu doğuracaktır.

Davacı AE'nin iddia ettiği gibi yapılan işlemin şekil unsuru bakımından değil de, sebep unsuru bakımından sakat olduğunu söylemiştik. İdarenin yaptığı atama işleminin sebebi, yapılan ön değerlendirme işleminin ardından sınava çağrılıp; yapılan sına-



vın ardından değerlendirme işlemi sonrası başarılı olmaktadır. İlgili Yönetmelik<sup>3</sup>'te<sup>3</sup> de bundan bahsetmektedir. Şüphesiz idarenin atama konusu işlem için bir sebebi vardır ancak bu sebepteki “başarılı olmak” kavramı genel ve soyut bir kavramdır. Çünkü başarılı olmaktan geçen yol, adayların genel ve özel şartları taşımasından başlayıp, yapılan yazılı sınava kadar geçen birçok aşamadan oluşmaktadır. Burada idareden beklenen, dayandığı olayın hukuki nitelendirmesini doğru olarak yapmasıdır. Ancak, daha önce de bahsettiğimiz gibi, idare bu değerlendirme ve nitelendirmeleri yaparken, idarenin elinde son derece geniş bir değerlendirme marjı vardır. Ama unutulmalıdır ki, bu değerlendirme marjı mutlak ve sınırsız değildir.

Davalı idare, “alan” kelimesini çok geniş yorumlayıp nitelendirerek, bu kelimenin anlamını çok farklı yerlere çekilebilecek boyutlara ulaştırmıştır. Davalı idarenin iddia ettiği gibi, bahsi geçen alanda çalışan diğer ana bilim dalı öğrencilerinin de bu ilana başvurabilecek olması, idarenin yaptığı geniş yorum ve nitelendirme sonucunda ortaya çıkmış bir varsayımdır. Davalı idare burada takdir yetkisinin sınırlarını aşmıştır. Davalı idare burada “alan” kelimesinin hukuki nitelendirmesini yanlış bir şekilde yaptığı için; ilanda belirtilen ikinci özel şart olan, Mali Hukuk alanında yüksek lisans ya da doktora eğitimi yapıyor olmak şartını taşımayan iki adayın başvurusunu kabul etmiştir. Ardından bu özel şartı taşımayan adaylardan SP başarılı sayılmış ve açılan araştırma görevlisi kadrosuna atanmıştır. Burada idarenin yapmış olduğu işlem, sebep unsuru bakımından hukuka aykırıdır. Dolayısıyla, davalı idarenin bu konudaki tüm savunmaları yersizdir.

Davalı idarenin “mali hukuk alanında” ifadesi ile, bu alanda çalışan, tez yazan ya da bu alan ile ilgili dersleri gören kişileri ima ederek, kelimenin anlamını bu şekilde yorumlayıp nitelendirerek; daha çok katılım sağlanmasını amaçlaması, hukuk güvenirliliği açısından endişe vericidir. Eğer ki amaçlanan bu ise, duyurulan araştırma görevlisi kadrosu ilanının başvuru özel şartlarında, bahsi geçen değerlendirmeler açık seçik olarak belirtilmeliydi.

Davalı idarenin cevap dilekçesinde belirttiği gibi, mali hukuk maliye programının dört anabilim dalından birini oluşturmaktadır. Bazı bölümlerde disiplinler arası anabilim dalları bulunmaktadır. Bunlardan biri de maliye bölümünde bulunan mali hukuk anabilim dalıdır. Bu anabilim dallarına örnek olarak, işletme bölümündeki ticaret hukuku, uluslararası ilişkiler bölümündeki uluslararası hukuk anabilim dallarını gösterebiliriz. Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Davacı AE cevaba cevap dilekçesinde bu konuda davalı idarenin haklı olduğunu belirtmiş ve mali hukuk anabilim dalının maliye bölümünün dört anabilim dalı olduğu konusunda hemfikir olduğunu vurgulamıştır. Ancak davacı AE, mali hukuk anabilim dalının maliye bölümüne bağlı

3 Yükseköğretim Kurulu'nun 31.7.2008 tarihli ve 26953 sayılı Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmeliğin 13. maddesine göre: “Sınavlarda başarılı olan adaylar, başarı puanları esas alınarak ilan edilir. İlan edilen kadro sayısını geçmemek şartıyla yedek aday da ilan edilebilir. Atamalar yürürlükteki mevzuata göre yapılır”.

olması, mali hukuk konusunda tez yazıyor ya da çalışılıyor olunması ya da mali hukuk konusunda ders alınması sebebiyle; Maliye Bölümüne kayıtlı yüksek lisans öğrencilerinin, hiçbir şekilde Mali Hukuk yüksek lisans programı öğrencisi olamayacaklarına vurgu yapmıştır.

Davacı AE'nin cevaba cevap dilekçesinde gösterdiği bir örnek de, davacı idarenin savunması karşısında son derece ilginçtir. Karadeniz Teknik Üniversitesi davaya konu olan ilandan yaklaşık iki ay sonra tekrardan mali hukuk anabilim dalı araştırma görevlisi kadrosu için ilan yapmıştır. Davalı idare bu ilanda davaya konu olan ilandan farklı olarak, başvuru şartlarında değişikliğe gitmiş; ikinci başvuru şartını "Mali Hukuk alanında yüksek lisans ya da doktora eğitimi yapıyor olmak" yerine "Maliye alanında yüksek lisans ya da doktora eğitimi yapıyor olmak" olarak değiştirmiştir.

İdari işlemlerin amaçlarından biri de kamu yararının sağlanmasıdır. Yorumu açık, net olmayan ifadelerin kullanılması, idari işlemin kamu yararı amacıyla yapıp yapılmadığı noktasında tereddütler yaratabilir. "Alan" ifadesi ile bahsi geçen anabilim dalında çalışan, tez yazan ya da buna ilişkin dersleri alan lisansüstü öğrencileri kastettiğini iddia etmek, hukuki güvenlik ve belirlilik ilkelerine uygun değildir. Öte yandan, idarenin yaptığı bu işlemi sebep unsurunun yanı sıra amaç unsuru yönünden de sakatlayacağı son derece açıktır.

Davacının kamu menfaati iddiası karşısında davalı idare, dava konusu olayda kamu menfaatinin gözetilerek, objektif bir değerlendirmeyle, ön değerlendirme sonucu sınava alınan üç adaydan en yüksek puan ortalamasını sağlayan adayın kadroya atandığı belirtilmiş ve idari işlemin amaç yönünden herhangi bir sakatlık unsuru taşımadığını vurgulamıştır.

Amaç, idari işlem ile ulaşılmak istenen nihai sonuçtur ve idari işlemin subjektif unsurunu teşkil eder (Akyazan, 2009: 230). İdareye tanınmış olan yetkinin kamu yararı dışında başka bir amaç için kullanılmış olması, yani bireysel amaç, siyasal eğilimlerin gerçekleştirilmesi için kullanılması işlemin iptalini gerekli kılmaktadır (Demirkol, 1998: 82-83).

Amaç unsurunda, idari yargı hakimi, davacının istemi üzerine araştırma yapmak durumundadır. Başka bir ifade ile, amaç unsuru idari hakim tarafından re'sen dikkate alınmaz. İşlemin amaç unsuru yönünden hukuka aykırı olduğuna hükmedebilmek için bu doğrultuda delillerin bulunması gerekmektedir (Demirkol, 1998: 83).

Davalı idarenin yaptığı savunmasında kullandığı "mali hukuk alanında" ifadesinden, bu alanda çalışan, tez yazan ya da bu alan ile ilgili dersler gören kişileri ima ettiği iddiasına yukarıda yer verilmişti. Bir an için davalı idarenin bu savunmasının haklı olduğu düşünülse dahi, adaylardan MK açısından bu savunma tutarlı değildir. Çünkü dava dosyasındaki belgelerde MK ile ilgili olarak onun çalışmalarını ya da tez konusunu içeren herhangi bir belge bulunmamaktadır. Davalı idare bu savunma çerçevesinde SP'nin tez konusu üzerine yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla idarenin yaptığı bu işlemlerde bireysel menfaati gözetmediği açıkça ortadadır.

Davalı idarenin tutarsız savunmalarından bir diğeri ise, AE'nin öğrencilik sıfatı hakkındadır. Ankara Üniversitesi Senatosunun ilgili kararı<sup>4</sup> uyarınca AE ve benzer durumdaki öğrencilere öğrenci belgesi düzenlenememektedir. Ancak, AE başvuru evraklarında sunduğu belgede Kamu Hukuku Anabilim Dalında Mali Hukuk Yüksek Lisans Programında, 10911830 öğrenci numarası ile kayıtlı bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Ki bu belge davalı idare tarafından kabul edilmiştir. Davalı idarenin cevap dilekçesinde yaptığı savunmanın ikinci sayfasının beş numaralı paragrafında da *“Zaten davacı kamu hukuku ana bilim dalında mali hukuk yüksek lisans öğrencisidir”* ibaresiyle bu kayıt teyit edilmektedir. Davalı idarenin bu kabulünü belirttiği aynı dilekçede AE'nin öğrencilik sıfatından emin olmadığını belirtmesi tutarsızdır.

Davalı idare, davacı AE gibi ön değerlendirme işlemi, değerlendirme işleminden ayrılabilir olarak değerlendirmemiş; ön değerlendirmeyi atama işlemi kapsamında bir hazırlık işlemi olarak değerlendirmiş ve tek başına uygulanabilir bir işlem olmadığından iptalinin söz konusu olamayacağını, cevaba cevap dilekçesindeki savunmasında iddia etmiştir.

Bir işlemi oluşturmak üzere bir araya gelmiş bulunan çok sayıdaki zincir işlemi<sup>5</sup> bir bütünlük içinde ele almak, onları nihai işlemin bir parçası, unsuru olarak görmek hatalı bir davranıştır. Aslında her bir işlemi tek tek ele almak, onları hukuki yapıları, etkileri bakımından bir ayırma tabi tutmak gerekir. İşte bu fonksiyonu ifa edecek olan da ayrılabilir işlem kavramıdır (Sezginer, 2000: 58).

Nihai işlem öncesinde yer alan işlemlerin, nihai işlemle birlikte ele alınması düşüncesinin, biraz da, iptal davalarındaki büyük artışın önüne geçmek endişesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür (Sezginer, 2000: 58).

Zincir işlemler kuramının, işlem yapma sürecindeki tüm işlemleri, nihai işlemle bütünlüştürmesi ve ancak bu işleme karşı açılmış bulunan davada ele alınabilmeleri yönündeki sonuçları, günümüz anlayışında kabul görmemektedir. Artık, bir işlemin içinde yer almış bulunduğu süreç değil, bizzat kendi niteliği, hukuki yapısı, etkisi dik-kate alınmaktadır (Sezginer, 2000: 58-59).

4 Ankara Üniversitesi Senatosunun 13.12.2011 tarih ve 2898/340 sayılı Senato kararının 3. maddesi hükmü şu şekildedir: *“Kayıt olduğu programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, her dönem için kayıt yaptırıp yaptırmadığına bakılmaksızın yüksek lisans programını 3 yıl, doktora programını 6 yıl içinde başarı ile tamamlayarak mezun olamayanlardan, öğrenci katkı payı/öğretim ücreti ve her bir ilave ders için kredi başına öğrenci katkı payı/öğrenim ücreti alınacaktır. Üniversitemizde 2547 sayılı kanuna uygun olarak eğitimin ücretlendirilmesi konusundaki kararları almakla Üniversite Yönetim Kurulu sorumludur. 2547 sayılı kanununun 46. maddesinin g bendine göre katkı payı/öğrenim ücreti ödemeyen öğrenciler, öğrencilik haklarından yararlanamayacağından, bu durumdaki öğrencilerin sağlık hizmeti üniversite tarafından karşılanmayacak, askerlikle ilgili işlemlerde askerlik şubesine durumun bildirilerek, bu dönemler için öğrenci belgesi verilmeyecektir. Yüksek lisansta 3 yıl, doktora da 6 yıl eğitim-öğretim süresini dolduran öğrenciler katkı payı ödeseler bile yukarıda belirtilen haklardan yararlanamayacaklardır”.*

5 Zincir işlemleri, belirli ve nihai bir sonucu doğurmak amacıyla birbirini takip eden ve tamamlayıcı bir dizi işlem şeklinde tanımlayabiliriz.

Özellikle kamulaştırma ve memuriyete alınmada birbirini takip eden bireysel işlemler birer karmaşık işlem<sup>6</sup> olarak değerlendirilmekte ve bunlar arasında hukuka aykırılık savı kurumunun uygulama alanı bulabileceği kabul edilmektedir. Bunlar sınırlı sayıda olan örnekler değildir (Yayla ve Bülbül, 2000: 430-431).

Bu yaptığımız açıklamalar ışığında, davalı idarenin, ön değerlendirme işlemini atama işlemi kapsamında bir hazırlık işlemi olarak değerlendirilmesi ve tek başına uygulanabilir bir işlem olmadığından iptalinin söz konusu olamayacağı iddiası son derece yersizdir. Atama öncesi işlemler olan ön değerlendirme ve değerlendirme işlemlerinden biri ya da ikisinin hukuka aykırı olması atama işleminin gerçekleşmesini engelleyecektir. Dolayısıyla, ön değerlendirme işleminin hukuka aykırı olması durumunda iptali mümkündür. Ön değerlendirme işlemi sonucunda, akademik kadro alımına yönelik yapılacak sınava girmeye hak kazanma söz konusu olacaktır. Bu nedenle ön değerlendirme işlemi, değerlendirme ve atama işleminden ayrılabilir niteliktedir ve hukuka aykırılığı ileri sürülebilir.

## **D. Mahkemenin Değerlendirmeleri ve Bu Değerlendirmelerin Eleştirisi**

Yürütmenin durdurulması iptal davasını tamamlayan bir niteliğe sahiptir. Başka bir deyişle, yürütmenin durdurulması idari yargılama usulüne özgü, iptal davalarına sıkı sıkıya bağlı bir kurumdur (Tiryaki, 2002: 193). Yürütmenin durdurulması kararı, idari işlemin uygulanmasını geçici bir süre erteleyen yargısal karardır. Bu yargısal karar geçici bir önlem niteliğindedir (Gözübüyük-A, 2010: 451).

Yürütmenin durdurulması kararları teknik anlamda ara karar niteliğindedir. Bu nedenle ancak iptal davasında istenebilmesinin yanı sıra yürütmenin durdurulması istemleri üzerine verilen kararlara karşı istinaf ve temyiz yollarına da başvurulamaz (Tiryaki, 2002: 194). Kıratlı'ya göre, yürütmenin durdurulması kararı, ara kararına benzese de tam bir ara kararı sayılması güçtür. Ara kararları, davanın ilerlemesine yönelik olan, davanın esasına ve nihai hükme etkisi olabilecek kararlardır. Yürütmenin durdurulması kararı ise davanın ilerlemesine yönelik değildir. Yürütmeyi durdurma kararı verilse de verilmese de dava normal seyrini takip eder. Yürütmenin durdurulması kararının, esas olarak, davanın esasına bir etkisi yoktur. Yürütmenin durdurulması kararı, kendine özgü (sui generis) bir yargı kararıdır. (Kıratlı, 1966: 181-194).

2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanununun 27. maddesinin 2. fıkrasında, Danıştay'ın veya idari mahkemelerin yürütmenin durdurulması kararı verebilmesi için iki koşulun birlikte gerçekleşmesi gerekir: İdari işlemin uygulanması halinde telafisi güç veya imkansız zararların doğması ve idari işlemin açıkça hukuka aykırı olması.

6 Bir işlemin yapılabilmesi ancak, bu son işlemin konusunun gerçekleşmesini özel olarak hedefleyen, daha önce yapılmış bir başka ya da birbirini izleyen birden fazla işlemden sonra mümkün olabiliyorsa, ortada bir karmaşık işlem bulunduğu kabul edilmektedir.

Telifisi güç veya imkansız zararı araştırılmasında zarar deyimi sadece mutlak anlamında yani teknik olarak maddi ya da manevi zararı ifade eder şekilde anlaşıl-mamaktadır. Zarar deyimi bunları içerir ancak zararın nisbi anlamı kabul edilmelidir. Yani zarardan, ileride verilebilecek bir iptal kararının etkisiz kalması ya da etkisinin azalması anlaşılmalıdır. Hukukta telifisi imkansız zarar da yoktur. Ölüm bile mad-di ve/veya manevi zararlar telifi edilir şekilde düşünülmekte, kişinin ruh dünyasının zararı böyle giderilir kabul edilmektedir. Böylece zarar deyiminin nisbi anlamının kabulünün doğru olduğu da ortaya çıkmaktadır (Tiryaki, 2002: 198).

Yasa, hukuka aykırılık yerine açıkça hukuka aykırılık anlatımını yeğlerken, hu-kuka aykırılığın belirgin ve kolayca ortaya çıkan bir saptama olmasını amaçlamıştır. Ancak, hukuka aykırılık belirlendiğinde zaten açığa çıkmaktadır. Hukuka aykırılığın bir de açıkça nitelmesiyle pekiştirilmesini anlamak güçtür. Dahası, kapalı olan bir hukuka aykırılıktan söz bile edilemez (Apalak, 1998: 15). Yürütmenin durdurulması için aranacak hukuka aykırılığın açık olmasının istenmesi hem kurumun mantığı ile bağdaşmamakta hem de, yasama tekniği açısından, sakatlık içermektedir (Tiryaki, 2002: 198).

Yürütmenin durdurulması kararları, 2577 sayılı kanuna göre gerekçeli olarak verilir. Ancak, ilgili kanunda böyle bir hüküm olmasaydı bile Anayasanın bu konuya özgülenmiş 141. maddesinin 3. fıkrasındaki “bütün mahkemelerin her türlü karar-ları gerekçeli olarak yazılır” kuralı gereğince yürütmenin durdurulması kararlarının gerekçeli verileceğine hükmetmek gerekirdi.

2577 sayılı Kanuna göre yürütmenin durdurulması kararları teminat karşılığı ve-rilebilecektir. Ancak, bu koşul vazgeçilmez değildir. Gene aynı yasaya göre, durumun gereklerine göre teminat aranmaması da mümkündür. Uygulamada da teminat alın-madan karar verilmesi genel ve yaygın bir uygulamadır. Uygulamada genellikle mali işlerde teminat alınmaktadır.

Trabzon İdare Mahkemesi açılan iptal davasında, verdiği ara karar ile yürütme-nin durdurulması talebini reddetmiştir. Bu kararına gerekçe olarak ise, İdari Yargıla-ma Usulü Kanunu'nun 27. maddesini göstermiştir. İlk bakışta yerinde bir karar ola-rak görünse bile, mahkemenin uygulamada “kopyala-yapıştır” olarak nitelendirilen bir gerekçe göstermesi son derece yanlıştır. Yukarıda bahsettiğimiz gibi telifisi im-kansız zarar yoktur. Mahkeme incelediği dava dosyasından hangi sebep ya da sebep-lerle telifisi güç ya da imkansız zararların doğacağına kanaat getirmiştir?.. Mahkeme en azından ara karar metninde bu konuya açıklık getirebilirdi.

Trabzon İdare Mahkemesi yapılan karşılıklı savunmaların ardından, araştırma görevlisi kadrosu alımına ilişkin olarak yapılan ön değerlendirme ve değerlendirme sonucunda mevzuata ve hukuka aykırılık görülmediğine kanaat getirmiş ve davacı AE aleyhine karar vermiştir. Bu karara gerekçe olarak yazılanlar ise şu şekildedir: “Olayda, uyuşmazlık, idarenin ilanda belirttiği üzere Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora şartlarının adaylar tarafından sağlanıp sağlanmadığı hususuna

ilişkin olup, idarece gönderilen bilgi-belgeler uyarınca, diğer iki adayın Karadeniz Teknik Üniversitesi Maliye Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi oldukları, araştırma görevlisi kadrosuna atama için çıkılan ilanda, özel şart olarak Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora eğitimi yapıyor olmak şartının getirildiği görülmekte, davacının dışındaki adayların yüksek lisans eğitimlerinin, Maliye Anabilim Dalı olduğu, bu dalın içinde yer alan Mali Hukuk alanında da eğitim verdiği ve kapsamı alanında bulunduğu dikkate alındığında, idarece söz konusu ilan metnine göre başvuruda bulunan adaylar arasında yaptığı değerlendirme sonucuna göre, araştırma görevlisi kadrosu alımına ilişkin olarak yapılan ön değerlendirme ve değerlendirme sonucunda mevzuata ve hukuka aykırılık görülmemiştir”.

Mahkeme iddia edilip savunması yapılan birden fazla konu arasından sadece bir tanesi hakkında gerekçe göstermiş, kararında idari işlemin mevzuata ve hukuka aykırı olmadığını belirtmiştir. Zaten davacı AE de yaptığı savunmada, mahkemenin gerekçe gösterdiği noktada mahkemeyle farklı fikirde olmadığını belirtmiştir. Ancak, karşılıklı savunmaları değerlendirirken söylediğimiz gibi, açıklık ve anlaşılabilirlik hukuk devleti ilkesinin vazgeçilmez gereğidir; net olmayan, çelişkili, belirsiz ifadelerin ve yoruma müsait kavramların kullanılması idari işlemin hukuka aykırı olması sonucunu doğuracaktır. İdari işlemlerin amaçlarından biri de kamu yararının sağlanmasıdır. Yoruma açık, net olmayan ifadelerin kullanılması, idari işlemin kamu yararı amacıyla yapılıp yapılmadığı noktasında tereddütler yaratacaktır.

Davalı idarenin atama konusu işlem için sebebi, Yükseköğretim Kurulu'nun 31.7.2008 tarihli Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmeliğin 13. maddesinde bahsettiği gibi başarılı olmaktır. Bu kavram genel ve soyut bir kavram olduğu için, idare hukuki nitelendirmeyi ve kavramın yorumunu yaparken, değerlendirme marjı sınırını fazlasıyla aşmış; dolayısıyla hukuki nitelendirmeyi doğru yapamamıştır. İdare hukuki nitelendirmeyi doğru yapmamış ise, olayların hukuki nitelendirilmesinde hatadan söz edilir ve bu tür bir hata idari işlemin hukuka aykırı olmasına ve iptal edilmesine yol açar.

Bahsedilen sebeplerden dolayı yapılan idari işlem hem sebep hem de amaç yönünden hukuka aykırıdır. Dolayısıyla diyebiliriz ki, mahkemenin verdiği karar yer-sizdir.

Uygulamada da durum anlattığımız gibidir. Üniversiteler bu tarz akademik kadro ilanlarını duyururken son derece net ve yoruma müsait olmayan kelimeler kullanmaya çalışırlar. Alan, anabilim dalı veya benzer ifadeler kullanıldığında, başvuracak adaylardan istenen bahsi geçen programlarda yüksek lisans ya da doktora eğitimlerini sürdürüyor ya da bitirmiş olmalarıdır.

İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 20. maddesine göre, Danıştay ile idare ve vergi mahkemeleri, bakmakla oldukları davalara ait her çeşit incelemeleri kendiliklerinden yaparlar. İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 20. maddesi ile idare hakimine

verilen “resen araştırma ve inceleme yapma yetkisi” son derece kapsamlı bir yetkidir. Bu yetki ile hakim uyuşmazlığın çözümünde tarafların iddia, savunma ve def’ileri ile sınırlandırılmamıştır. Böyle olunca, idare hakimi, tarafların iddia ve savunmalarıyla yetinmeyerek, gereken her türlü inceleme, bilgi edinme ve araştırma yollarını tüketmek zorunda olduğundan, her türlü evrak, bilgi ve belgeyi isteyebileceği gibi; dava konusu işleme dayanak olan sebebin de gösterilmesini talep edebilecektir (Aslan, 2000-2001: 54). Mahkeme lüzumu halinde gerekli evrakın ve belgelerin verilmesini davanın taraflarından ve ilgili diğer yerlerden isteyebilir. İlgili diğer yerlerden kastedilen ise, davada taraf olmamakla beraber davayla ilgili bilgi ve belgelere sahip olan şahıs ve makamlardır. Danıştay, ilgili diğer yerlerden alınan bilginin hükme esas teşkil etmesi için bilgisine başvurulana o konuda görevli ve yetkili kılınması veya bilgi istenen konunun olağan faaliyetleri kapsamına girmesi, verilen bilgi ve yanıtın sorumluluğun bulunması gerektiği gibi verilen bilginin dayanaklarının gösterilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Evren, 2008: 712).

Olayda mahkemenin re’sen araştırma yetkisini kullandığına şüphemiz yoktur. Ancak, uygulamada çok fazla rastlanmayan bir konu ile ilgili böyle bir davada, idare hakiminden, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’ndan konu hakkında bilgi ve görüş isteyerek, konuyla ilgili daha geniş bir araştırma yapması beklenirdi.

## **E. Sonuç**

İnsan hak ve özgürlüklerinin korunması, başka bir ifadeyle bu hak ve özgürlüklere saygı duyulmasının sağlanması, idarenin eylem ve işlemlerinin denetlenmesini gerektirmiş ve bu denetim usulü demokratik ülkelerin hukuk sistemlerinde yerini almıştır. Yargısal denetim, bu alanda en etkin denetim olmakla beraber, sonradan yapılan en son denetim yoludur (Çoşkunlak, 2006: 2510).

İdarenin yargısal denetime tabi olması, hukuk devleti ilkesinin geçerli olduğu bir hukuk sisteminin en başta gelen özelliklerindedir. Hukuk devletinde idare, bütün tasarruflarını hukukun içinde kalarak gerçekleştirmek zorundadır. İdarenin, hukukun içinde kalmasını sağlamanın yolu da yargısal denetimden geçmektedir (Çağlayan, 2003: 171).

2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu’nun, “İdari Dava Türleri ve İdari Yargı Yetkisinin Sınırı” başlıklı 2. maddesinde idari dava türleri sayılmış ve 1-a fıkrasında “İdari işlemler hakkında yetki, şekil, sebep, konu ve maksat yönlerinden biri ile hukuka aykırı olduklarından dolayı iptalleri için menfaati ihlal edilenler tarafından açılan iptal davaları” şeklinde iptal davasının ana hatlarıyla tanımı yapılmıştır.

Mevzuatın işlemin sebebini belirlediği durumlarda idarenin takdir yetkisinden söz edilemez. İdare mevzuat tarafından belirlenen hukuki sonucun ortaya çıkmasını sağlamak zorundadır (Kırışık ve Aydın, 2002: 342). İdarenin, takdir yetkisi bulunduğu durumlarda tamamen keyfi hareket edeceği sonucu çıkarılmamalıdır, çünkü takdir

yetkisi idarenin hukuka uygun davranmasının bir istisnası değildir. Takdir yetkisinin bulunduğu durumlarda dahi idare, hukuka uygun davranmak durumundadır (Çağlayan, 2003: 207). Bazı durumlarda mevzuat idari işlemlerin sebeplerini, soyut bir şekilde; genel ve belirsiz kavramlar kullanarak belirtir. İdari işlemin sebep unsuru soyut bir şekilde ifade edilse bile, idare böyle durumlarda sebep olarak belli somut olay ve durumlara dayanmak zorundadır. İdare dayandığı olayın hukuki nitelendirmesini doğru şekilde yapmak zorundadır. İdarenin sahip olduğu değerlendirme marjı mutlak ve sınırsız değildir, dolayısıyla idare hukuki nitelendirme ve yorum yaparken ölçülü olmak zorundadır. İdare hukuki nitelendirmeyi doğru yapmamışsa, olayların hukuki nitelendirilmesinde hatadan söz edilir. Bu tür bir hata idari işlemin hukuka aykırı olmasına ve iptal edilmesine yol açar.



## **Ekler**

### ***Trabzon İdare Mahkemesi'nin Ara Kararı***

Karar veren Trabzon İdare Mahkemesi'nce, işin gereği görüşüldü:

2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun (5.7.2012 gün ve 28344 sayılı R.G. Değişik) 27. maddesinde "Danıştay veya idari mahkemeler, idari işlemin uygulanması halinde telafisi güç veya imkansız zararların doğması ve idari işlemin açıkça hukuka aykırı olması şartlarının birlikte gerçekleşmesi durumunda, davalı idarenin savunması alındıktan veya savunma süresi geçtikten sonra gerekçe göstererek yürütmenin durdurulmasına karar verebilirler. Uygulanmakla etkisi tükenecek olan idari işlemlerin yürütülmesi, savunma alındıktan sonra yeniden karar verilmek üzere, idarenin savunması alınmaksızın da durdurulabilir. Yürütmenin durdurulması kararlarında idari işlemin hangi gerekçelerle hukuka açıkça aykırı olduğu ve işlemin uygulanması halinde doğacak telafisi güç veya imkansız zararların neler olduğunun belirtilmesi zorunludur. Sadece ilgili kanun hükmünün iptali istemiyle Anayasa Mahkemesine başvurulduğu gerekçesiyle yürütmenin durdurulması kararı verilemez" hükmüne yer verilmiştir.

Dosyanın incelenmesinden, olayda yukarıda anılan kanun hükmünde öngörülen şartların gerçekleşmediği anlaşıldığından, yürütmenin durdurulması isteminin reddine, tebligatın tamamlanmasına, kararın tebliğini izleyen günden itibaren (7) gün içerisinde Trabzon Bölge İdare Mahkemesi'ne itiraz yolu açık olmak üzere 31.12.2013 tarihinde oybirliğiyle karar verildi.

### ***Trabzon İdare Mahkemesi'nin 30.6.2014 Gün ve E.2013/1356, K.2014/946 Sayılı Kararı***

Karar veren Trabzon İdare Mahkemesi'nce, işin gereği görüşüldü:

Dava; davacı tarafından, Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30.9.2013 tarihinde 2547 sayılı yasanın 50/d maddesi uyarınca araştırma görevlisi kadrosu alınmasına ilişkin 4.11.2013 tarihli ön değerlendirme işleminin ve 15.11.2013 tarihli değerlendirme sonucu işleminin iptali istemiyle açılmıştır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun "Tanımlar" başlıklı 3. maddesinde, Yüksek lisans (Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim olduğu tanımlanmıştır.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 1. maddesinde de; Lisansüstü eğitim; "yüksek lisans, doktora ve sanat dallarında yapılan sanatta yeterlilik programlarından oluşur" kuralı yer almıştır.

Öte yandan; 31.07.2008 tarih ve 26953 sayılı Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına ilişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'in "Genel Şartlar" başlıklı 6. maddesinin 4. fıkrasında; "Yükseköğretim kurumları bu yönetmeliğe tabi öğretim elemanı kadro ilanlarında lisans veya lisansüstü mezuniyet alanları dışında adayı tanımlayan özel şartlar koyamazlar" hükmü, "Özel Şartlar" başlıklı 7. maddesinde ise; "(1) Araştırma görevlisi kadrosuna başvurabilmek için 35 yaşından gün almamış olmak gerekir. (2) Ön değerlendirme ve değerlendirme aşamalarında lisans mezuniyeti notunun hesaplanmasında kullanılacak 4'lük not sisteminin 100'lük not sistemine eşdeğerliği Yükseköğretim Kurulu kararıyla belirlenir. (3) Tıpta uzmanlık ile yan dal uzmanlık sınavlarında başarılı olanların araştırma görevlisi kadrolarına atanmalarında bu şartlar aranmaz. (4) Öğretim Görevlisi kadrosuna başvuru için aranacak özel şartlar şunlardır: a) Lisans düzeyinde eğitim yapan birimlere (rektörlüğe bağlı birimler dahil) başvuracak öğretim görevlisi adaylarında en az yüksek lisans mezunu veya lisans mezunu olmak şartıyla en az alanında on yıl tecrübeli olmak, b) Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Bölümleri, Konservatuar ile ön lisans düzeyinde eğitim yapılan birimlere başvuracak öğretim görevlisi adaylarında en az lisans mezunu olmak ve belgelendirmek kaydıyla alanları ile ilgili iki yıl tecrübeli olmak" hükmü yer almaktadır.

Dava dosyasının incelenmesinden; Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30.9.2013 tarihinde 2547 sayılı yasanın 50/d maddesi uyarınca araştırma görevlisi kadrosu alınma ilişkin yaptığı duyuru üzerine davacının yaptığı başvurunun kabul edildiği, davacı tarafından, başvurucuların ilanda belirtildiği üzere Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora eğitimleri bulunmadığı iddiasıyla ön değerlendirme işlemi ile birlikte değerlendirme sonucunun iptali talebiyle bakılmakta olan davanın açıldığı anlaşılmaktadır.

Olayda, uyuşmazlık, idarenin ilanda belirttiği üzere Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora şartlarının adaylar tarafından sağlanıp sağlanmadığı hususuna ilişkin olup, idarece gönderilen bilgi-belgeler uyarınca, diğer iki adayın Karadeniz Teknik Üniversitesi Maliye Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi oldukları, araştırma görevlisi kadrosuna atama için çıkarılan ilanda, özel şart olarak Mali Hukuk alanında yüksek lisans veya doktora eğitimi yapıyor olmak şartının getirildiği görülmekte, davacının dışındaki adayların yüksek lisans eğitimlerinin, Maliye Anabilim Dalı olduğu, bu dalın içinde yer alan Mali Hukuk alanında da eğitim verdiği ve kapsamı alanında bulunduğu dikkate alındığında, idarece söz konusu ilan metnine göre başvuruda bulunan adaylar arasında yaptığı değerlendirme sonucuna göre, araştırma görevlisi kadrosu alınma ilişkin olarak yapılan ön değerlendirme ve değerlendirme sonucunda mevzuata ve hukuka aykırılık görülmemiştir.

*Trabzon İdare Mahkemesi'nin 30.6.2014 Gün Ve E.2013/1356, K.2014/946 Sayılı Kararının İncelenmesi İle Tarafların Karşılıklı Savunmalarının Değerlendirilmesi*

Açıklanan nedenlerle, davanın reddine, aşağıda dökümü yapılan 163,20 TL yargılama giderinin davacı üzerinde bırakılmasına, karar tarihinde yürürlükte bulunan Avukatlık Asgari Ücret Tarifesi uyarınca belirlenen 750,00 TL vekalet ücretinin davacı tarafından davalı idareye ödenmesine, artan posta avansının kararın kesinleşmesinden sonra davacıya iadesine, kararın tebliğini izleyen günden itibaren (30) gün içerisinde Danıştay'a temyiz yolu açık olmak üzere 30.6.2014 tarihinde oybirliğiyle karar verildi.

## Kaynakça

- Akyazan, A. E. (2009). Maddi Açıdan İdari İşlemler. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 85, 230.
- Apalak, Ş. (1998). İdari Davalarda Yürütmenin Durdurulması. Sayıştay Dergisi, 29, 15.
- Aslan, Z. (2000-2001). Türk İdari Yargı Sisteminde Re'sen Araştırma İlkesi. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 23-24, 54.
- Çağlayan, R. (2003). Türk Hukukunda İdarenin Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi. Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi, 7 (3-4), 171-207.
- Çoşkunlak, S. (2006). İdari İşlemlerde Gerekçe. İstanbul Barosu Dergisi, 80 (6), 2510.
- Demirkol, S. (1998). İptal Davalarında İdari İşlemin Beş Unsuru. Sayıştay Dergisi, 31, 76-83.
- Derdiman, C. (2007). İdare Hukuku. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Erdinç, B. (2013). İdari İşlem Kuramında "Yokluk". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evren, Ç. C. (2008). İptal Davalarında Kendiliğinden Araştırma İlkesi. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12 (1-2), 712.
- Gözler, K. (2011). İdare Hukukuna Giriş. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözler, K. (2008). İdare Hukuku Dersleri. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözler, K. (2009). İdare Hukuku Cilt: 1. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözübüyük, Ş. (2010). Yönetmelik Yargı. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gözübüyük, Ş. (2009). Yönetim Hukuku. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Kadıoğlu, A. (2010). İdari İşlemin Şekil Unsuru. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kıratlı, M.(1966). Yürütmenin Durdurulması. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 21 (4), 181-194.
- Kırışık, F. ve Aydın, N. (2002). İdari İşlemin Unsurlarında Takdir Yetkisinin Varlığı Sorunu. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7 (2), 342.
- Sezginer, M. (2000). Ayrılabilir İşlem Kuramı. Ankara: Yetkin Basımevi.
- Tiryaki, R. (2002). İdari Yargıda Yürütmenin Durdurulması ve Bazı Sorunlar. Ankara Barosu Dergisi, 2, 193-198.
- Yayla, Y. (2009). İdare Hukuku. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Yayla, Y. ve Bülbül, E. (2000). Karar İncelemesi: İstanbul 1. İdare Mahkemesi'nin 22.5.1997 Gün ve E. 1996/1406, K. 1997/561 Sayılı Kararı Üzerine Düşünceler. İdare Hukuku ve İlimler Dergisi, 13 (1), 430-431.
- Yıldırım, T. (2008). İdari Yargı. İstanbul: Beta Yayınevi.

# 2008 KÜRESEL EKONOMİK KRİZİNİN TÜRKİYE BANKACILIK SİSTEMİ FİNANSAL ORANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Doç. Dr. İlhan EGE<sup>1</sup>  
Serdar YAMAN<sup>2</sup>

## Öz

2008 krizi, yatırım olanaklarına sahip finansal piyasaların, çeşitli nedenlerle sahip oldukları fonları etkin bir şekilde piyasaya kanalize edememesi gibi finansal sorunların sonucu olarak ortaya çıkan bir finansal krizdir. Bütün gelişmekte olan ülkeler gibi Türkiye de uluslararası ekonomik alana açılmanın bedelini bu tip küresel krizler ile karşı karşıya kalarak ödemiştir. Kriz, Türkiye ekonomisi reel sektörlerinde önemli dengesizlikler yaşanmasına neden olmuştur. Buna karşın, Türk bankacılık sisteminin krizden genel anlamda etkilenmediği söylenebilir. Bu çalışmada, 2008 küresel ekonomik krizinin Türk bankacılık sisteminin finansal oranlarına etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, bankacılık sektörünün temel göstergelerinde olduğu gibi finansal oranlarda da krizin etkisinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Küresel Ekonomik Kriz, Türk Bankacılık Sistemi, Finansal Oranlar

## *Effects of 2008 Global Economic Crisis on Financial Ratios of Turkish Banking System*

### *Abstract*

2008 crisis is a financial crisis that occurred as a result of financial markets that have investment opportunities to be unable to efficiently canalize their funds to the market. Just like all the developing countries, Turkey has paid the price of opening up to the international economic fields by facing these kind of global crisis. The crisis caused Turkey's real sectors to come to face with important imbalances. Despite that, it can be said that Turkish banking system has not been affected by the crisis in general. In this study, it's been analyzed, 2008 global economic crisis effects on financial ratios of Turkish banking system. As result, it's been seen that effects of the crisis on Turkish banking system's financial ratios are quite low as they are quite low on the banking system's basic indicators.

*Keywords:* Global Economic Crisis, Turkish Banking System, Financial Ratios

1 Mersin Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İşletme Anabilim Dalı. ilhanege2005@hotmail.com

2 Öğrenci. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## Giriş

**K**riz, öngörülmesi zor olan, fakat kimi zaman tehditlerinin önceden hissedilebildiği, pek çok nedenden kaynaklanabilen bir olgudur. Krizin kaynakları, doğal afetler, yönetsel sorunlar, yolsuzluklar, kayıt dışı ekonomi, devlet politikasındaki değişiklikler gibi faktörlerin ötesinde pek çok sebebe dayanabilmektedir (Balaban ve Okutan, 2009: 16).

Kriz kavramı iktisat literatüründe; çöküntü, panik, resesyon ya da buhran gibi terimlerle adlandırılmaktadır. Ülke ekonomilerini önemli şekilde etkileyen, aniden ve beklenmedik bir durumda gelişen olayların bir sonucu olarak meydana gelen tüm olumsuz gelişmeler ekonomik kriz olarak tanımlanmaktadır (Yücel ve Kalyoncu, 2010: 54). Ege ve Şahin'e göre kriz sistemlerin etkin işleyişine engel teşkil eden her türlü içsel ve dışsal şoktur (Ege ve Şahin, 2015: 369). Yaman ise krizi; *'herhangi bir mal, hizmet, faktör veya döviz piyasasındaki fiyat veya miktarlarda kabul edilemez bir değişimin gerçekleştirdiği dalgalanmalar'* olarak tanımlamıştır (Yaman, 2010: 13).

2007 yılı sonlarında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) konut piyasasında ortaya çıkan ve kısa sürede önce ABD finansal sisteminde, daha sonra diğer ülke ekonomilerinde olumsuz gelişmelere neden olan Mortgage krizi, dünya finans tarihinin en büyük krizlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kutlu ve Demirci, 2011: 2). Dünyanın en güçlü ekonomisi konumundaki ABD'de 2007'de subprime kredi krizi olarak başlayan küresel finansal krizin temeli 2000'li yıllara dayanmaktadır. Dünya ekonomilerinde büyük dalgalanmalara neden olan bu krizin kökenine bakıldığında tarihin en büyük gayrimenkul ve kredi balonunun yattığı görülmektedir (Afşar, 2011: 148).

2007 yılının ortalarında ABD ekonomisinde başlayan kriz, ABD ile sınırlı kalmamış, birbirine entegre finansal piyasalar ve küreselleşmenin etkisiyle batıdan doğuya doğru yayılmıştır. (Ege ve Şahin, 2015: 391). Finansal piyasalarda başlayan ve reel sektörü etkisi altına alan 2008 küresel ekonomik krizi, tüm dünya ülkelerini çeşitli alanlarda etkilemiştir. Kriz başlangıçta bir konut finansman krizi olarak meydana gelse de, ilerleyen süreçte bir likidite krizine dönüşmüştür (Afşar, 2011: 148). Alantar'a göre krizin nedenleri; *likidite bolluğu ve bunun sonucunda verilen özensiz krediler, aşırı menkul kıymetleştirme, saydamlık eksikliği, derecelendirme kuruluşlarının etkinliğindeki yetersizlik ve düzenleyici ve denetleyici kuruluşların müdahalede gecikmesi* şeklinde sıralanabilir (Alantar, 2008: 1).

Türkiye'de küresel ekonomik krizin etkileri, farklı sektörlerde farklı şiddetlerde kendisini hissettirmiştir. Krizin meydana geldiği 2007 yılı sonları ve etkisinin sürdüğü 2009 yılı boyunca Türkiye'de ihracat-ithalat miktarları, işsizlik oranları, büyüme oranları, inşaat, sanayi üretim oranları ve borsada işlem gören firmaların değerlerinde önemli değişimler meydana gelmiştir. Bütün bu olumsuz tablolar karşısında Türk bankacılık sektörü ise genel olarak sağlam bir duruş sergilemiş ve krizi diğer gelişmekte olan ülkeler ve ABD'ye oranla daha düşük bir hasar ile atlattır.

Bankacılık piyasası, Türkiye ekonomisinin en önemli finansal piyasası durumundadır. Kriz döneminde bankaların şube ve personel sayılarında, kredi ve mevduat oranlarında, gelir ve giderlerinde, kar/zarar oranlarında ve hisse değerlerinde çeşitli değişimler meydana gelmesiyle birlikte bankacılık sektörü krizden en az etkilenen sektörlerden biri olmuştur. Türkiye’de yükselen konut finansman kredilerine rağmen bankalar kriz döneminde Eylül 2009’da net karlarını Eylül 2008’e göre %41 arttırmışlardır (Kutlu ve Demirci, 2011: 130). Bankaların ağırlıklı olduğu finansal aracılık faaliyetleri de aynı dönemde %8,5 artmıştır (BDDK, 2010).

Bu çalışmanın temel amacı, 2008 küresel ekonomik krizinin Türkiye bankacılık piyasasına temel etkilerini ve Türkiye bankacılık sistemi üyesi bankaların mali tablolarına yansımalarını incelemektir.

Çalışmanın ilk bölümünde 2008 krizinin dünya ve Türkiye ekonomilerine etkilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, krizin Türkiye bankacılık piyasasının temel göstergeleri üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise, 2008 krizinin Türkiye bankacılık sistemi üyesi bankaların finansal oranları üzerindeki etkileri, sistemdeki bankaların 2005-2014 yılları arasındaki mali tabloları kullanılarak incelenmiştir.

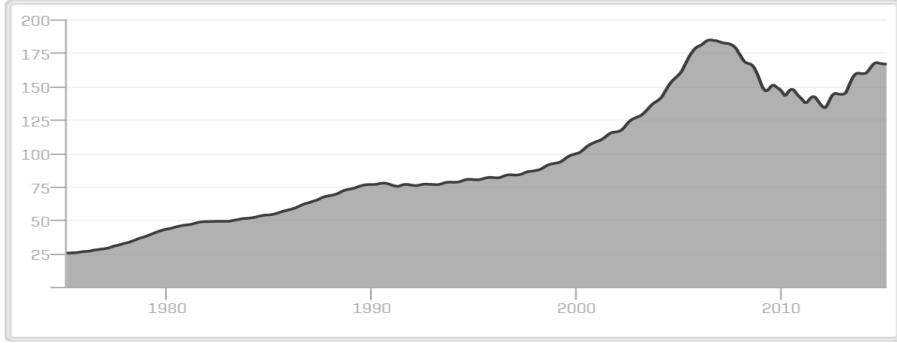
### ***Krizin Dünya ve Türkiye Ekonomisine Etkileri***

Küresel ekonomik sistem içerisinde, her ülke uluslararası finansal sisteme şöyle ya da böyle bağımlıdır. Her ülke uluslararası ekonomik sisteme bağımlılığı kadar 2008 küresel krizden etkilenmiştir. Ülkeler, krizin farklı ve olumsuz etkilerini en aza indirmek için ekonomik ve sosyal yardım paketlerini zamanla yürürlüğe koymuştur. Bu ülkeler arasında yer alan Türkiye de krizin ekonomik ve sosyal yaşam üzerindeki olumsuz etkilerinden korunmak için 7 adet önlem paketi oluşturmuş ve hayata geçirmiştir (Paker, 2014: 96). Bununla beraber krizden en fazla etkilenen ülke krizin merkezi olan ABD olmuştur.

Krizin baş göstermesi ile beraber ABD hükümeti, FED ve hazine bakanlığı vasıtası ile bir takım kriz önleyici, destekleyici ekonomik ve finansal tedbirler almıştır. 2007 yılında 30 ve 90 günlük mevduata uygulanan faiz oranları %5.22 ve %4.23 bandı arasında hareket etmiştir. 2008 yılında mortgage krizinin başlaması ile FED Başkanı Bernanke, faiz oranlarında yüksek indirim kararı almıştır. Faiz oranları, 2008 yılı sonu itibariyle 30 gün vadeli 0.25 puana gerilemiştir. FED’in kriz döneminde yaptığı bu hamle, aynı dönemde ABD dolarına uygulanan LIBOR faizinin de değişmesine neden olmuştur. 2007 yılında gecelik LIBOR faiz oranı %5.156, aylık faiz oranı %5.247, 6 aylık faiz oranı %5.251 ve 12 aylık faiz oranı %5.124 iken, 2008 yılında bu oranlar sırasıyla %2.236, %2.685, %3.060 ve %3.089, 2009 yılında ise, %0.231, %0.284, %1.10 ve %1.559 olarak gerçekleşmiştir. Yıllar itibariyle ABD dolarına uygulanan faiz oranları değişmeye devam etmiş ve 2014 yılında bu oranlar sırasıyla %0.089, %0.155, %0.331 ve %0.589 olarak gerçekleşmiştir (Paker, 2014: 77-78). ABD hükü-

meti faiz oranı değişikliğinin yanında, mevduat garantisinin arttırılması, zarar gören kuruluşlara sermaye desteği, borçlara devlet garantisi verilmesi, ipotekli konut kredisi tahvillerinin alınması, toksik atıkların alınması gibi birçok farklı yöntem kullanarak krizin etkilerini en aza indirmeye çalışmıştır.

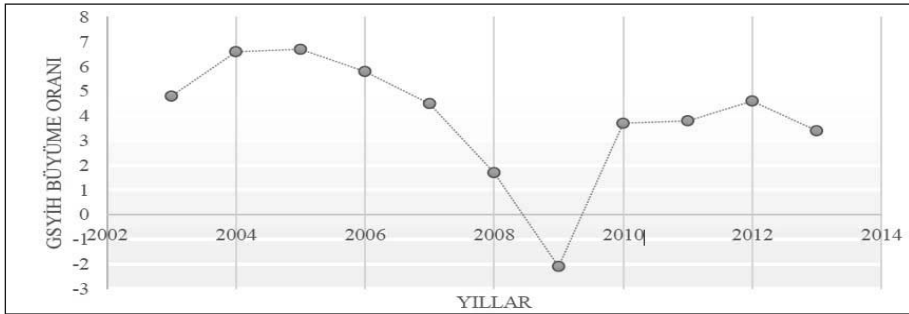
Fakat bütün bu önlemler krizi engellemeye yetmemiştir. ABD ekonomisi çeşitli alanlarda büyük darbeler almıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi ABD'de kriz öncesinde konut fiyatlarında anormal bir yükseliş meydana gelmiştir. 2007 yılından itibaren piyasalarda yaşanan olumsuz gelişmeler sonucu konut fiyatlarında büyük bir değişim yaşanmıştır.



Şekil 1. ABD Konut Endeksi (S&P/Case-Shiller National Home Price Index)

Kaynak: <http://www.us.spindices.com>, (16.05.2015).

Şekil 2'de görüldüğü üzere, ABD'de Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) büyüme oranı, 2003 yılından 2005 yılına kadar yıllık ortalama %6 civarında bir büyüme oranı yakalamıştır. Krizin ilk etkilerinin görülmeye başladığı 2006 yılından itibaren ABD'de (GSYH) büyüme oranında değişimler meydana gelmiştir. 2008 ile 2009 yıllarında krizin olumsuz etkisi sonucu ABD'de GSYH, sırasıyla %1,7 ve % -2,1 oranında gerçekleşmiştir.

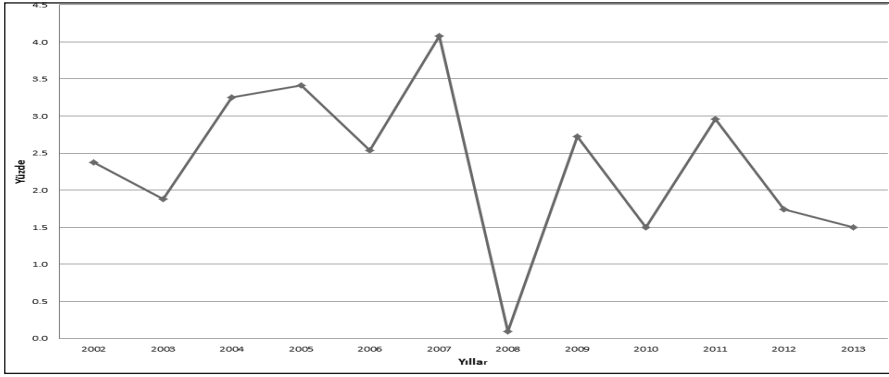


Şekil 2. ABD GSMH Büyüme Oranları

Kaynak: Paker, 2014: 81.



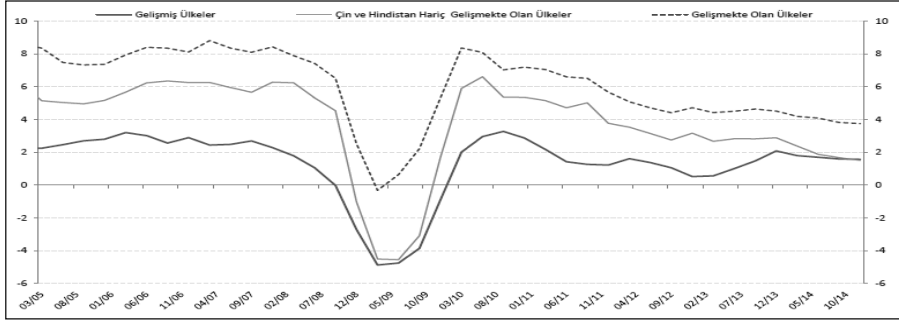
ABD’de krizin yarattığı dalga işgücü piyasasını da vurmuş ve binlerce kişi işsiz kalmıştır. 2007 yılında işsizlik oranı %4,7 iken 2008 yılında %4,8, 2009 da %9,3 ve 2010 da %9,6’ya yükselmiştir. 2010 yılından sonra ise, bu oran düşmeye başlamıştır. Bununla beraber 2006 yılının sonunda %0,59 olarak gerçekleşen kamu borcu stoku/ GSYH oranı hızla artarak 2007’nin aynı ayında %0,63’e, 2008’de %0,72’ye çıkmış ve 2011’e kadar yükselişini devam ettirerek %1,05’e çıkmıştır (Paker, 2014: 79). Bu etkilerin yanında ABD’de enflasyon oranlarında krize bağlı olarak keskin bir düşüş meydana gelmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi 2001 krizi sonrası düşüşe geçen enflasyon oranları 2003-2007 yılları arasında talep bazlı bir yükseliş yaşamış ve krizin meydana geldiği 2007 yılının sonlarından 2008 yılının ortalarına kadar keskin bir düşüş görünüşü vermektedir. Fiyatlar genel seviyesindeki bu ani düşüş, kurtarma paketlerinin acilen devreye girmesi ile sonlanmıştır.



Şekil 3. ABD Yıllık Enflasyon Oranları

Kaynak: Kalkınma Bakanlığı (2014), <http://www.kalkinma.gov> (16.05.2015).

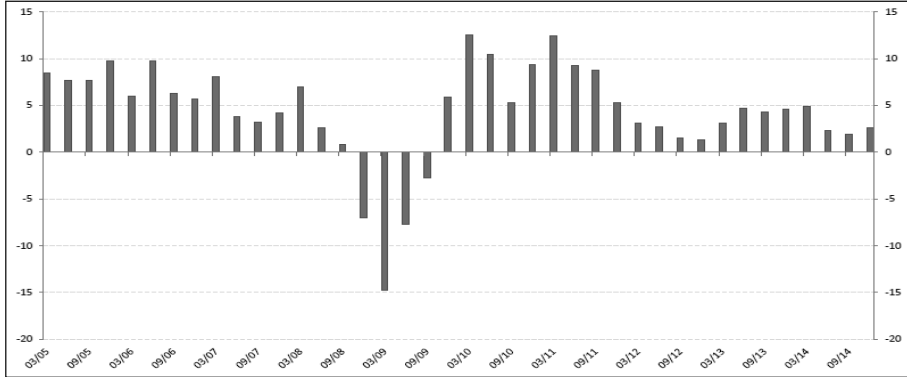
Bilindiği gibi 2008 küresel ekonomik krizinin etkileri ABD ile sınırlı kalmamıştır. 2008 krizi ismi gibi küresel bir özelliğe sahip olup, birçok ülkeyi farklı düzeylerde etkilemiştir (Ege ve Şahin, 2015: 374). Dünya GSYH oranlarına baktığımızda karşımıza Şekil 4’teki gibi bir tablo çıkmaktadır. Şekil 4’e göre mortgage krizi olarak da adlandırılan kriz, gelişmiş ülke ekonomileri üzerinde gelişmekte olan ülke ekonomilerine kıyasla daha fazla etkili olmuştur. Gelişmiş ekonomilerin ortalama büyüme oranları 2006-2007 yıllarında %2 civarında iken, 2007’den 2009’un ilk aylarına kadar bir düşüş trendine girmiş ve 2009 yılı başında % -2,6 olarak gerçekleşmiş. Gelişmekte olan ülkelerin büyüme oranlarında da benzer bir düşüş görülmüş ve 2007’de %8,1 olan bu oran, 2009’da %3,7’ye düşmüştür.



Şekil 4. Dünya Büyüme Oranları (Yüzde)

Kaynak: TCMB, Temel Ekonomik Gelişmeler, 06.05.2015

Türkiye GSYH büyüme hızı kriz döneminde dünya ekonomilerine, özellikle de gelişmekte olan ekonomilerine uyan bir trend izlemiştir. Şekil 5'te de görüleceği gibi, Türkiye dünya ekonomilerine oranla büyüme hızında düşüşü biraz gecikmeli yaşamıştır. 2008 yılında başlayan değişimler, 2009 yılı sonlarına kadar sürmüş ve büyüme hızı Mart 2009'da % -15 düzeylerine kadar düşmüştür. Devreye konan 7 adet önlem paketi 2009 yılı sonrasında etkisini göstererek büyüme hızını yükseltmeye yardımcı olmuştur. 2010 yılı Mart ayından itibaren büyüme oranı tekrar pozitif değerlere ulaşmıştır.



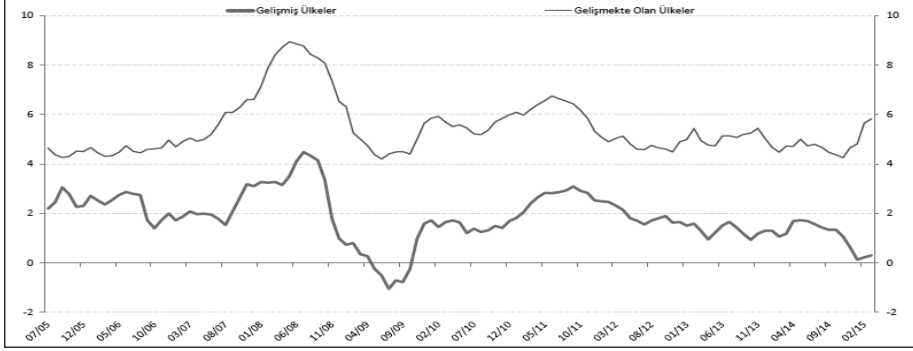
Şekil 5. Türkiye GSYH Büyüme Hızı (Yüzde)

Kaynak: TÜİK, <http://tuikapp.tuik.gov.tr> (16.05.2015).

Kriz döneminde dünya genelinde üretim azalmış, üretim artış hızı 2006 yılında %5,1 ve 2007 yılında %5,0 iken 2008 ve 2009 yıllarında %3,0'a düşmüştür. Dünya ticaret hacmi ise, 2006 yılında %9,3 iken 2007'de 7,2 ve 2008'de %2,6'ya düşmüştür. 2009 yılının ilk çeyreği ile beraber %4,1'e çıkan dünya ticaret hacmi sonraki yıllarda yükselmeye devam etmiştir.

Küresel enflasyon oranlarına bakılacak olursa 2008 yılının ortalarından itibaren ciddi bir düşüşün söz konusu olduğu görülebilir. Şekil 6 küresel enflasyonda yüzde

değişimleri göstermektedir. Şekil 6'ya göre, gelişmekte olan ülkelerde yıllık yüzde enflasyon değişimi 2008 yılı 6. ay itibariyle %8,9 civarında iken 2009 yılı 9. ayda %4'e yaklaşmıştır. Benzer bir düşüş gelişmiş ülkeler içinde söz konusu olmuştur. Gelişmiş ülkelerde 2008 yılının 6. ayında %4'ün üzerinde olan enflasyon değişim oranı 2009 yılının 9. ayı itibariyle % -0,7'ye düşmüştür.



Şekil 6. Küresel Enflasyon (Yıllık Yüzde Değişimler)

Kaynak: TCMB, Temel Ekonomik Gelişmeler, 06.05.2015

Ülkemizde enflasyon eğilimi 2008 krizi süresince gelişmekte olan ülke ekonomilerine benzer bir eğilim izlemiştir. Şekil 7'ye göre, Türkiye'de enflasyon, 2008 yılı ortalarına kadar yükselen bir eğilim izlemekte, Haziran 2008 tarihinden sonra keskin bir düşüş ile 2009 yılının aynı ayında % -2'ye düşmüştür.



Şekil 7. Türkiye'de Enflasyon Eğilimi, Temel Enflasyon Göstergeleri (Mevsimsellikten Arındırılmış Aylık Değişim, 3 Aylık Ortalama, Yıllıklandırılmış)

Kaynak: TCMB, Temel Ekonomik Gelişmeler, 06.05.2015.

Krizin dünya genelinde sebep olduğu diğer bir olumsuz gelişme ise işsizlik oranının artmasıdır. 2008 Krizi, 2007 yılının sonlarına doğru bütün dünyaya hızla yayılarak gerek gelişmiş gerek gelişmekte olan birçok ülkeyi etkisi altına almış ve milyonlarca insanın işsiz kalmasına neden olmuştur. Gelişmiş ekonomilerde işsizlik kriz döneminde normal seyrinden bir hayli uzaklaşmış, 2007 yılında %5,4 ve 2008 yılında %5,8 olan işsizlik oranı 2009 yılında %8,0'a yükselmiştir. İlgili dönemlerde

Türkiye ekonomisi işsizlik oranlarında da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Türkiye’de işsizlik oranları 2007 yılında %10,3 ve 2008 yılında %11 iken, 2009 yılında %14 seviyesine yükselmiştir.

Tablo 1.

*Türkiye ve Gelişmiş Ülkelerde İşsizlik Oranları*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Türkiye İşsizlik Oranı (%)	10,6	10,2	10,3	11	14	11,9	9,8	9,2	9,7
Gelişmiş Ülke İşsizlik Oranı (%)	6,3	5,8	5,4	5,8	8,0	8,3	7,9	8,0	7,9

Kaynak: TÜİK, [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) ve Kalkınma Bakanlığı, [www.kalkinma.gov.tr](http://www.kalkinma.gov.tr) (16.05.2015).

Bu gibi etkilerin yanında kriz dünya ve Türkiye ekonomisini daha birçok farklı yönden etkilemiştir. 2007 yılında ödemeler dengesi ortalama 38 milyar ABD doları seviyesinde açık vermiştir. Kriz, 2009 yılında Türkiye’nin ödemeler dengesine olumlu etkide bulunmuş ve bu yılın ödemeler dengesi, 12 milyar ABD doları açık vermiştir. Bir önceki yıla göre 28 milyar ABD dolarlık iyileşme gerçekleşmiştir. Türkiye’nin önemli dış ticaret ortaklarının Avrupa’da yer alması ve Avrupa ülkelerinin kriz nedeni ile ithalatlarını azaltması nedeniyle Türkiye, dış ticaret konusunda özellikle ihracatta sıkıntılar yaşamıştır. 2011 yılında ödemeler dengesi 75 milyar ABD doları açık vermiştir. Bu rakam bir önceki yıla nazaran 30 milyar ABD doları ve 2009 yılına göre 63 milyar ABD doları kadar daha yüksektir (Hazine Müsteşarlığı, [www.hazine.gov.tr](http://www.hazine.gov.tr), 16.05.2015). 2008-2009 yılları arasında Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı yatırımlarında ise, %-58,4’lik bir gerileme yaşanmıştır (İpek ve Biniş, 2010: 24).

### ***Krizin Türkiye Bankacılığına Etkileri***

Finansal sektör, tüm ülke ekonomilerinde fon kaynaklarının elde edilmesi ve yöneltmesinde piyasa yapısının işlemlerini sağlayan mekanizma durumundadır. Gelişmiş ve güçlü bir finansal sistem, sağlam ve istikrarlı çalışan bir ekonominin ön koşullarından biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda, sağlıklı ve güçlü bir ekonomi ancak etkin çalışan ve istikrarlı bir şekilde büyüyen bir finansal sistem sayesinde var olabilir. Bu iki unsur arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu genel kabul görmektedir (Afşar, 2011: 155).

Türk bankacılık sektöründe, 2008 küresel krizinin etkileri hissedildiği dönemde Türk bankacılık sisteminin iki önemli avantajının bulunduğu söylenebilir. Türk bankacılık sektörünün ilgili dönemde, güçlü sermaye yeterlilik oranlarına (%17-18 ci-

varında) sahip olması, Türk bankalarının birçok dünya bankasının yaşadığı likidite sorunları ile karşılaşmamasını sağlamıştır. Ayrıca Türk bankacılık sisteminin krizin merkezinde bulunan diğer ülkelerden farklı olarak, sistemde banka katili olarak isimlendirilen yüksek riskli (toksik) finansal krediler içermemesi de krizin etkilerinin gelişmiş ülke bankacılık sistemlerine nazaran düşük düzeylerde hissedilmesini sağlamıştır (Selçuk, 2010: 23).

Türk finans sistemi içerisinde en önemli pozisyonda bulunan bankacılık sektörünün, küresel krizin takip eden dönemlerinde krizden etkilenen diğer ülkelere oranla daha sağlıklı ve güçlü bir yapıda çalışmaya devam ettiği görülmektedir. Küresel krizden etkilenen merkez ve çevre ülkelerin piyasaya iç ve dış müdahaleler ile finansal sistemlere müdahale ettikleri ve kapsamlı yeniden yapılandırma ya da kurtarma paketleri çıkardıkları gözlenmiştir. Türk finans piyasasında bu önlemler çok daha sınırlı kalmıştır. Krizin etkilerinin hissedilmeye başlaması ile krizin etkilerini incelemede önemli bir yere sahip olan göstergelerden sermaye yeterliliği oranı, 2008 yılsonu itibariyle resmi oranların hayli üzerinde bir değerden %18'den, krizin en etkili olduğu dönemde %20,6 seviyesine yükselmiştir. Mart 2010 itibari ile bu oran %19,9 gibi dünya geneline göre yüksek sayılabilecek bir derecededir. Bu durum bankacılık sistemimizin katılımcılarının ve düzenleyici yapısının 2001 finansal krizinden doğru dersleri çıkardıklarının ve krizin olumsuz etkilerinden korunmak anlamında etkili faaliyetler gerçekleştirdiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Mart 2015 tarihi itibariyle, Türk bankacılık sistemine toplam 51 banka üye olup bunların 26 tanesi yabancı, 16 tanesi yerli özel ve 9 tanesi kamu bankasıdır. Bankalarda toplamda 211,826 personel istihdam edilmektedir. Banka şube sayısı ise 12,244'tür.

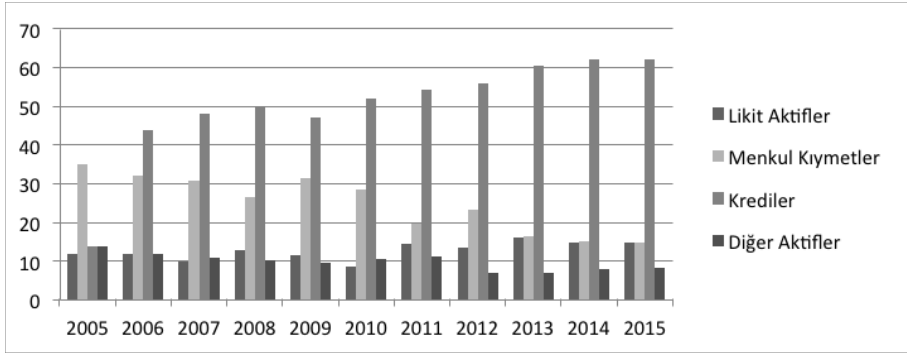
Tablo 2  
2005-2015 Türkiye Banka Sayıları

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 (Mart)
Mevduat Bankaları	34	33	33	32	32	32	32	33	32	34	34
Kamu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5
Özel	17	14	13	11	11	11	11	12	11	10	10
Yabancı	13	15	16	17	17	17	17	17	17	19	19
TMSF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Kalk. Ve Yat. Bank.	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Katılım	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Toplam	51	50	50	49	49	49	49	50	49	51	51
Şube Sayısı	6670	7029	7856	9304	9581	10666	9594	9988	10775	11100	12244

Kaynak: [www.tbb.org.tr](http://www.tbb.org.tr), (19.05.2015) ve BDDK Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, 2013 - 2015 raporlarından derlenmiştir.

Tablo 2’de görüleceği gibi banka sayılarında 2005-2015 yılları arasında önemli bir değişme gerçekleşmemiştir. 2007 yılı sonlarında küresel krizin patlak verdiği ilk zamanlarda, özel mevduat banka sayısı 13 iken 2008 yılı sonunda bu sayı 11 olarak gerçekleşmiştir. İlerleyen yıllarda banka sayılarında önemli bir değişme olmamıştır. Banka şube sayılarına baktığımız zaman 2007’de 7,856 olan şube sayısı 2009’da 9,581’e yükselmiştir. Dolayısıyla, dünyanın en büyük ekonomilerinde bile çok büyük ve güçlü bankaların kapanmasına sebep olan küresel ekonomik krizin Türk bankacılık sisteminde banka, şube, çalışan sayıları üzerinde önemli değişimlere neden olmadığı söylenebilir.

Bankacılık sektörünün toplam aktifleri 2015 Mart ayı itibariyle 2,128 Milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Bu rakam bir önceki yılsonuna oranla %6,7’lik bir büyümenin göstergesidir. Şekil 8 incelendiğinde, toplam aktifler içindeki en büyük kalemin %62,1 ile krediler olduğu görülmektedir. Yıllar itibariyle kredilerin aktifler içerisindeki artışı sürmüştür. 2005 yılında krediler toplam aktiflerin %39’unu kapsarken, 2007 yılında %48 ve 2008 yılında %50’ye yükselmiştir. Bu oran 2009 yılında %47,9 düzeyine düşmüştür. Diğer gelişmekte olan ülke bankacılık sektörleri ile karşılaştırıldığında bu oranın yüksek olduğu görülmektedir (BDDK, 2015). Kriz döneminde devlet tahvillerine talep artmış ve menkul değerler kaleminin banka aktif yapısı içindeki payı nispi olarak yükselmiştir. Fakat krizin atlatılması ile beraber 2009 yılı sonrasında kredilere olan talep yükselişe geçmiş, Krediler/Toplam Aktifler oranı yıllar itibariyle artarak %60’lara yükselmiştir.



Şekil 8. Bankacılık Sektör Aktif Yapısı (%)

Kaynak: Afşar, 2011: 161 ve BDDK, Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, 2011 - 2015 raporlarından derlenmiştir.

Bankacılık sektörünün pasif yapısına bakıldığında ise, mevduatların 2015 Mart ayı itibarıyla %52'lik bir paya sahip olduğunu, özkaynak oranının ise %11'de olduğunu görmekteyiz. Tablo 3'e göre kriz döneminde bankaların Mevduat/Toplam Pasifler oranı %61-62 düzeyinde gerçekleşmiştir. Krizin meydana geldiği 2008 yılında mevduatların oranı bir önceki yıla göre %2 azalmış buna karşılık Öz Kaynak/Toplam Pasifler oranında %3'lük bir artış meydana gelmiştir. Kriz sonrasında ise hem mevduat oranı hem de öz kaynak oranı sürekli düşmüştür. Buna rağmen mevduatlar Türk bankacılık sisteminin en önemli kaynağı olmaya devam etmektedir. Mevduat ve öz kaynaklardaki değişime karşın toplam pasiflerdeki artış toplam aktiflere denk bir şekilde devam etmiştir.

Tablo 3.

Türk Bankacılık Sektör Pasif Yapısı (%)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 (Mart)
Mevduat	64	64	64	62	61	61	59	57	56	52	52
Öz Kaynak	14	13	13	12	13	14	13	12	11	12	11
Diğer	22	23	23	26	26	25	28	31	33	36	37

Kaynak: Afşar, 2011: 161 ve BDDK, Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, 2011 - 2015 raporlarından derlenmiştir.

Kriz sürecinde gelişmiş ülkelerdeki birçok banka toplamda 1,7 trilyon dolar gibi önemli miktarda bir zarara uğramışlardır. Aynı zamanda IMF dünya genelindeki banka kayıplarının 2010 yılı için 2,3 trilyon dolara ulaştığını ifade etmektedir (Af-

şar, 2011: 165). Bütün bunlar krizin dünya genelinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Krizin etkilerinin ülkemizde hissedilmeye başladığı 2008 yılı sonrası, tek haneli enflasyona geçiş, faiz oranlarının azalması, net faiz marjlarının ve menkul değer faiz getirilerinin artması ile bankalar, rekor kar rakamları açıklamışlardır (Afşar, 2011: 168). Bankacılık sektörünün dönem net karı, 2010 yılı sonunda bir önceki yılsonuna göre %9,7 oranında artış sağlayarak 22,1 milyar TL'ye ulaşmıştır. 2009 yılında bir önceki döneme göre %50,9 olarak gerçekleşen net kar artış oranının, 2010 yılsonu itibarıyla %9,7 olarak gerçekleşmesi, bankacılık sektörü net kar artış oranının azalma eğilimine girdiğini göstermektedir. 2011 yılı sonunda bu oran 19,844 milyar TL'ye düşmüş, 2012 yılında ise %19,2 artarak 23,649 milyar TL olmuştur. Takip eden yıllarda artışını sürdüren bankacılık sektörü net karı 2014 yılı Aralık ayında 25 milyar TL, 2015 yılı Ocak-Mart ayları arasında ise 7 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. (BDDK, Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, 2008-2015).

Türk bankacılık sektörünün sermaye yeterlilik rasyosu (SYR), Avrupa ülkelerindeki birçok bankanın ve Basel II normlarında önerilen %8'lik minimum düzeyin çok üzerindedir. Türkiye'de bu oran küresel kriz öncesi ve sonrası dönemde farklılık göstermiştir. Aralık 2008 döneminde %18 olan oran, Aralık 2009'da %21 seviyesine kadar yükselmiş ve ardından küçük bir azalma ile 2010 yılında %19,5 düzeyine düşmüştür (Afşar, 2011: 165-166). Dolayısıyla, krize rağmen Türk bankacılık sektörünün bu anlamda güçlü konumunu koruduğu söylenebilir. Sektörün sermaye yeterliliğinin 2009-2010 yılları arasında %2'den fazla artış göstermesinin temelinde; menkul kıymetlerin aktif dağılımı içerisindeki payının artması ve menkul değerlere yapılan yatırımın ağırlığının risk ağırlıklı kalemler içerisinde sıfır olması, artan karlılığa bağlı olarak artan özkaynaklar, faiz oranlarının düşmesiyle birlikte satılmaya hazır menkul kıymet portföyünün menkul değerlerin değerlendirilmesinde artışlarının negatiften pozitifte dönmesi ve bankaların 2009 yılı içerisinde ciddi bir kar dağıtımında bulunmaması gibi faktörler yer almaktadır. Bankacılık sektörünün temel göstergelerinden biri olan SYR 2011 yılı sonunda %16,6'ya düşerken, 2012 yılı sonunda ise %17,9 olarak gerçekleşmiştir. 2014 yılı Aralık ayında %16,3 seviyesinde seyreden SYR, 2015 Mart ayında ise 15,51'e düşmüştür (BDDK, 2008-2015). Bütün bu değişimlere rağmen SYR Basel II kriterlerinde önerilen orandan ve TCMB tarafından konulan hedef orandan (%12) hep çok daha yüksek seyretmiştir.

### ***2008 Krizinin Türkiye Bankacılık Sistemi Finansal Oranlarına Yansımaları***

Bütün işletmeler gibi bankaların da finansal analiz yapmak ve faaliyetlerini değerlendirmek için belirli dönemler için oluşturdukları bilanço ve gelir tabloları kullanılmaktadır. Bankaların finansal tablo analizi, banka yönetiminden ve yatırım uzmanlarından alınan bilgiler, dergiler vb. yayınlar ve TBB, BDDK gibi kamu kuruluşları tarafından açıklanan bilgiler ve verilere dayanılarak yapılabilir. Bankaların finansal tablo analizindeki amacı, eğilimlerdeki, tutarlardaki ve ilişkilerdeki temel değişimleri belirlemek ve bu değişikliklerin nedenlerini ortaya koymaktır (Akpınar, 2006: 31).



Bu nedenle oranları doğru bir şekilde yorumlamak gerek müşteriler, gerekse banka sahip ve ortakları açısından büyük önem arz ederken; bankacılık sektörünün ve dolayısıyla ülkenin ekonomik durumunun sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmesi bakımından da önemlidir (Avcı, 2012: 60).

Çalışmamızın bu bölümünde Türk bankacılık sisteminin 2008 küresel ekonomik krizi öncesi ve sonrası değerlendirilmesi için çeşitli finansal rasyolar kullanılacaktır. Bankaların finansal tablolarının analizinde kullanılan temel oranlar şu şekilde sıralanabilir (Çolak ve Öçal, 1999);

- ❖ Sermaye Yeterliliği Oranları,
- ❖ Bilanço Yapısı Oranları,
- ❖ Aktif Kalitesi Oranları,
- ❖ Gelir-Gider Yapısı Oranları,
- ❖ Likidite Oranları,
- ❖ Karlılık Oranları.

Bankaların, faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirmeleri, finansal sistemde meydana gelebilecek olumsuzluklara karşı önlem almaları ve özellikle de beklenmedik zararları karşılayabilmek için yeterli bir sermayeye sahip olmaları gerekmektedir. Bu sermayelerinin yeterli olup olmadığı *sermaye yeterlilik oranı* ile ölçülmektedir (Uzunoglu, 2011: 185).

Tablo 4.

2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Sermaye Yeterlilik Oranları

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Özkaynaklar / ((Kredi + Piyasa + Operasyonel Risk İçin Gerekli Sermaye Yeterliliği)*12.5)*100	24,2	22,0	19,1	18,1	20,9	19,2	16,7	18,1	15,4	16,0
Özkaynaklar / Toplam Aktifler	13,5	12,0	13,1	11,7	13,3	13,4	11,3	11,3	11,3	11,3
(Özkaynaklar–Duran Aktifler)/ToplamAktifler	8,2	7,8	9,0	8,3	9,8	10,3	9,1	10,3	8,5	8,6
Net Bilanço Pozisyonu / Özkaynaklar	-5,1	-13,5	-14,0	-7,4	-17,9	-17,8	-24,5	-17,1	-35,5	-41,4
(Net Bilanço Pozisyonu + Net Nazım Hesap Pozisyonu)/Özkaynaklar	2,2	0,2	0	1	0,3	0,3	0,5	1,7	-1,2	-2,3

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 4 bankacılık sistemimizde yer alan bankaların mali tablolarından elde edilen dönemsel veriler ile sermaye yeterlilik rasyosu formülleri kullanılarak oluşturulmuştur. Tabloya baktığımızda, Öz kaynaklar/(Kredi + Piyasa + Operasyonel Risk İçin Gerekli Sermaye Yeterliliği) oranının kriz öncesi dönemde 2005 yılsonunda %21,2 2006'da ise %22 olduğu görülmektedir. Kriz döneminde ise düşüşe geçerek 2008 yılsonunda %18,1 olarak gerçekleşmiştir. 2009 yılında yükselmesine rağmen bu oran 2014 yılına kadar sürekli düşüş yaşamış ve 2014 yılsonunda %16 olarak gerçekleşmiştir. Özkaynaklar/Toplam Aktifler oranında da kriz öncesi dönemde %12 gibi civarında değerler gözlenirken kriz döneminde hafif bir yükseliş yaşanmış ve bu oran 2008 yılı sonunda %11,7 ve 2009 yılsonunda %13,3 olmuştur. 2014 yılsonu itibariyle ise %11,5'tir. Türk bankacılık sistemi SYR değeri en yüksek bankacılık piyasalarından biridir. Kriz döneminde bu oranlarda gerçekleşen düşüş diğer gelişmekte olan dünya ülkelerine göre daha azdır.

*Banka bilanço yapısı oranları* ise, banka bilançolarında Türk parası ve yabancı para dağılımının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan oranlardır. Bilanço yapısı ölçümünde kullanılan yedi adet oran ele alınmaktadır.

Tablo 5.  
2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Bilanço Yapısı Oranları (%)

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
TP Aktifler/Toplam Aktifler	67,7	66,2	71,2	69,0	72,8	73,9	69,3	69,3	65,3	64,7
TP Pasifler/Toplam Pasifler	64,3	62,4	66,7	65,2	68,3	69,4	64,0	64,7	58,8	57,3
YP Aktifler/YP Pasifler	90,4	90,0	86,5	88,8	85,5	85,5	85,5	86,9	84,3	82,8
TP Mevduat/Toplam Mevduat	63,2	61,6	65,1	64,3	65,7	69,6	64,7	66,2	61,3	59,6
TP Krediler ve Alacaklar/Toplam Krediler ve Alacaklar	70,5	72,7	74,9	70,5	72,2	71,5	69,9	73,0	70,7	70,4
Toplam Mevduat/Toplam Aktifler	63,9	64,5	63,6	64,2	63,5	63,9	60,2	59,3	57,7	56,12
Alınan Krediler/Toplam Aktifler	11,0	11,7	10,5	11,1	8,8	9,7	10,9	10,0	12,1	12,2

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 5 incelendiğinde bütün bilanço yapısı oranlarının kriz döneminde çok az bir düşüş ile beraber genel olarak sabit bir yol izledikleri gözlenmektedir. Toplam Mevduat/Toplam Aktifler oranında kriz döneminde başlayan ve 2010 yılsonundan sonra daha yüksek bir hız ile azalan bir eğilim görülmektedir. 2006 yılı sonunda bu oran %64,5 iken 2007-2010 arası dönemde %63,5 civarında seyretmiş ve daha sonra düşüşe geçerek 2014 yılsonunda %56,3'e düşmüştür.

*Aktif kalitesi oranları*, bankaların ödünç verdiği fonların geri dönüşünün göstergesidir. Banka aktif yapısı içindeki kredilerin kalitesini yansıtan oranlar verilen kredilerin geri dönüşümünü yansıttığı için önemlidir. Bilindiği gibi 2008 küresel krizinin en önemli nedenlerinden biri bankaların verdikleri ve geri dönüşümünde sorunlar yaşadıkları toksik kredilerdir. Aktif kalitesi ölçülmesinde kullanılan oranlar yedi alanda sınıflandırılmıştır (Avcı, 2012: 64).

Tablo 6.

2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Aktif Kalitesi Oranları (%)

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Fin. Var./Top. Aktif.	36,0	34,7	31,3	29,4	35,2	32,1	26,1	22,7	18,8	17,5
Top. Kr. ve Alacak./ Top. Aktif.	40,7	45,0	50,0	52,0	47,7	52,9	57,2	59,2	62,1	63,4
Top Kr. ve Alacak./ Top. Mevduat	60,4	69,7	78,6	80,9	75,1	82,8	95,0	99,9	108,7	112,6
Takip. Kr. (Brüt)/Top. Kr. ve Alacak.	4,9	3,8	3,5	3,6	5,4	3,7	2,7	2,8	2,7	2,8
Takip. Kr. (Net)/Top. Kr. ve Alacak.	0,5	0,3	0,4	0,7	0,8	0,6	0,5	0,7	0,6	0,7
Özel Karş./Takip. Kr.	89,6	90,8	88,4	81,4	84,5	84,6	80,4	75,2	77,4	75,2
Duran Aktif./Top. Aktif.	5,2	4,2	4,1	3,5	3,5	3,1	2,8	3,2	2,8	2,9
Tüketici Kr./ Top. Kr. ve Alacak.	30,8	31,2	33,3	31,7	33,7	33,3	33,0	33,7	31,6	28,9

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 6'da görüldüğü gibi bankaların aktif kalitesini ölçen oranlardan yabancı kaynaklar içinde önemli bir paya sahip olan mevduatın azaldığını Takipteki Krediler ve Alacaklar/Toplam Mevduatlar oranının artan bir seyir izlediği görülmektedir. Kriz

döneminde bankacılık sistemi, Toplam Kredi ve Alacaklar/Toplam Aktifler oranında %5'lik bir yükseliş meydana gelmiş ve 2009 yılı dışındaki yıllarda bu yükseliş eğilimi devam ederek 2014 yılsonunda %63,4'e ulaşmıştır. Aktif kalitesini gösteren bu iki önemli oranda meydana gelen artış seyri bankaların risklerinin arttığını göstermektedir. Aktif kalitesinin gösteren diğer oranlar ise genel anlamda sabit bir yol izlemektedirler.

*Likidite oranı*, işletmelerin kısa vadeli borçlarını ödeyebilme güçlerini gösterir. Ayrıca likidite oranının yüksekliği aktiflerinin daha hızlı, daha kısa vadeli ve daha kolay paraya dönüştürülebilmesi anlamına gelir (Avcı, 2012: 73).

Tablo 7.

2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Likidite Oranları

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Likit Aktif./Top. Aktif.	36,3	39,6	37,1	26,6	33,0	32,8	30,9	31,3	28,5	27,8
Likit Aktif./Kısa Vadeli Yük.	67,9	65,3	62,4	44,5	54,6	54,7	54,3	56,6	54,1	51,4
TP Likit Aktif./Top. Akif.	21,4	21,3	13,1	15,1	23,3	24,3	20,7	17,7	13,8	13,3

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 7'de görüldüğü gibi bankaların kısa vadeli borçlarını ödeyebilme gücünü ifade eden oranlardan, kaynaklarının ne ölçüde likit değerlere yatırıldığını gösteren Likit Aktifler/Toplam Aktifler oranı dalgalı bir eğilim göstermekte ve kriz öncesi dönemde 2007 yılsonunda 37,1 iken 2008'de 26,6'ya düşmüş ve 2009 yılı sonunda ise tekrar yükselişe geçerek 33,0 oranına ulaşmıştır. Kısa vadeli borçlarını karşılama yükümlülüğünü ifade eden Likit Aktifler/Kısa Vadeli Yükümlülükler oranı ise daha hızlı bir şekilde bu dalgalanmayı sergilemektedir. 2007'de 62,4 olan bu oran 2008'de 44,5 ve 2009 'da 54,6 olarak gerçekleşmiştir. Bankaların likidite yapısını ölçen diğer bir oran olan Türk Parası Likit Aktifler/Toplam Aktifler oranı ise, diğer oranlara kıyasla nispeten daha sabit bir yol izlemektedir. 2008 küresel kriz sonrası dönemlerde likidite oranlarının genel olarak sabit bir yol izledikleri görülmektedir. Likidite oranlarının 2008 yılında, 2008 yılından önceki ve sonraki yıllara kıyasla daha düşük gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Her üç oran da kriz dönemlerinde düşüş yaşamış yani bankaların kısa vadeli borçlarını ödeyebilme güçleri düşmüştür. Kriz sonrası dönemlerde ise bankaların eski gücünü yakalayamadıkları görülmektedir. Likidite oranları her zaman kriz öncesi döneme göre düşük kalmıştır.

*Karlılık oranları*, bankaların elde ettikleri karların sürdürülebilirlik açısından yeterli olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan finansal oranlardır. Bankaların kârlılık göstergesi banka yönetiminin başarısını da ortaya koymaktadır (Gülhan ve Uzunlar, 2011: 343).

Tablo 8.

2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Karlılık Oranları

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Net Dön. Kar(Zarar)/Top. Aktif.	1,4	2,3	2,6	1,8	2,4	2,2	1,6	1,7	1,4	1,0
Net Dön. Kar(Zarar)/Öz Kaynak.	10,6	18,9	19,5	15,4	18,3	16,5	13,8	13,0	12,8	8,7
Sürdürülen Faal. Verg. Öncesi. Kar(Zarar)/Top. Aktif.	2,3	2,9	3,1	2,2	3,0	2,7	2,1	2,2	1,7	1,3

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 8’de görüleceği gibi, bankaların etkin bir karlılığa sahip olup olmadıklarını ifade eden oranlardan, bankaların etkin bir yatırım yapıp yapmadıklarını gösteren Net Dönem Karı (Zararı)/Özkaynaklar oranı güçlü bir dalgalanma eğilimi içerisindedir. 2007 yılsonunda bu oran %19,5 iken 2008 yılında 15,4’e düşmüştür. İlerleyen yıllarda artma azalma eğilimini devam ettirirken 2014 yılsonunda %8,7 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 8’e göre, Net Dönem Kar (Zarar)/Toplam Aktifler oranı ise 2007 yılında 2,6 iken 2008’de 1,8’e düşmüş takip eden yıllarda ise dalgalı eğilimini devam ettirmiştir. Diğer karlılık oranı da benzer özelliklere sahiptir. Karlılık oranlarının kriz öncesi dönemde yükselişe geçtiği, krizin hissedilmeye başlandığı 2008 yılında önemli bir düşüş yaşadığı ve ilerleyen yıllarda ise dalgalı bir yapıya büründüğü söylenebilir.

*Gelir-gider yapısı oranları* ise, bankaların elde ettiği karın hangi gelir ve gider kalemlerinden ne oranda etkilendiğini ve toplam gelirler ve giderler içerisindeki kalemlerin ağırlıklarını göstermektedir (Aktaş ve Kargın, 2007: 41). Bu oranlar bankaların gelirlerinin ve giderlerinin nasıl dağıldığını ve gelirlerin giderleri karşılamaya yetip yetmediğini ölçmeye yöneliktir (Avcı, 2021: 70). Bankaların gelir ve gider yapısını ölçmek için analizde beş adet finansal oran kullanılmıştır.

Tablo 9.

2005-2014 Türkiye Bankacılık Sistemi Gelir-Gider Yapısı Oranları

Oranlar	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Özel Karşılık. Sonrası Net Faiz Gel./Top. Aktif.	4,0	3,8	4,1	3,6	4,1	3,5	3,1	3,5	2,9	2,1
Özel Karşılık. Sonrası Net Faiz Gel./Top. Faal. Gel.(Gid.)	58,4	57,3	57,5	58,1	56,7	58,9	61,3	61,7	59,1	58,7
Faiz Dışı Gel.(net)/Top. Aktif.	2,6	2,4	2,5	1,9	2,0	2,0	1,7	1,6	1,5	1,0
Diğer Faal. Gid./Top. Aktif.	3,7	3,0	3,1	2,9	2,7	2,6	2,3	2,4	2,2	1,7
Personel Gid./Diğer Faal. Gid.	36,1	43,0	44,3	44,5	45,5	44,4	45,1	42,9	43,3	43,3
Faiz Dışı Gel. (net)/ Diğ. Faal. Gel.	69,7	81,1	81,6	69,6	73,6	76,5	71,6	66,5	64,6	60,5

Kaynak: [www.tbb.org.tr/tr](http://www.tbb.org.tr/tr), (19.05.2015)

Tablo 9’da görüldüğü gibi bankanın faiz dışı gelir yaratma gücünü gösteren oran olan, Faiz Dışı Gelirler (Net)/Diğer Faaliyet Giderleri dalgalı bir seyir izlemektedir. Bu oran 2007’de 81,6 iken 2008’de 69,6’ya düşmüş ve 2009’da 73,6’ya yükselmiştir. Diğer oranlar genel olarak daha sabit bir yol izlemektedirler. 2008 krizi sonrası dönemde gelir-gider yapısını ölçen oranlardan olan bu oran, hızlı bir şekilde artıp azalmaya devam etmektedir. 2008 küresel krizi öncesinde ve sonrasında dalgalı bir görüntü veren diğer oranlar da krizin etkilerinin hissedildiği yıl olan 2008 yılında diğer yıllara göre az da olsa daha fazla bir düşüş yaşamıştır.

## Sonuç

2006 yılında ABD mortgage piyasasında başlayan ve 2007 yılı sonu ve 2008 yılı başından itibaren, önce kredi krizine sonra da likidite krizine dönüşen bu 2008 küresel ekonomik krizi, küresel finansal sistemi etkisi altına almıştır. Küresel ekonomik kriz özellikle 2008 yılının sonlarından itibaren, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere birçok ülkede etkisini göstermiştir. Küresel ekonomik kriz, ekonomik faaliyetlerin bütün dünyada hızla yavaşlaması, büyüme oranlarının belirgin olarak gerilemesi, ülkelerarası ticaretin ve dolayısıyla ithalat-ihracat değerlerinin azalması ve milyonlarca insanın işsiz kalması gibi olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Ekonomik faaliyetlerdeki yavaşlama ve ortaya çıkan hızlı işsizlik artışı, finansal sistemler üzerinde ciddi baskılar yaratmıştır.

Finansal kaynakların çok büyük bir bölümünün bankalarda toplandığı ve yine bankalar tarafından kullanıldığı göz önüne alındığında Türkiye’de, finansal sistemin en önemli bileşeninin bankacılık sektörü olduğunu söylemek mümkündür. Ge-

lişmiş ülkelerdeki birçok büyük ve küçük bankanın milyarlarca dolar zararlar ve iflaslarla etkilendiği 2008 küresel ekonomik krizinden, Türk bankacılığı gelişmiş ülkelere kıyasla daha az etkilenmiştir. Bunun temel nedeninin Türk bankacılık sektörünün 2000-2001 krizinde yaşanan büyük olumsuzluklara bağlı olarak oluşturduğu güçlü altyapı olduğu söylenebilir. Yapılan reformlar sayesinde bankacılık piyasasının kriz karşısında dayanıklı kaldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, küresel ekonomik krizin temelini oluşturan ve subprime olarak da adlandırılan kredilere yatırım yapılmaması ve aktif kalitesi, likidite yapısı, sermaye yeterliliği, risk yönetimi ve iç kontrol sistemlerinin güçlü olmasının, Türk bankacılık sistemini küresel ekonomik krizden daha yüksek düzeylerde etkilemekten koruduğu söylenebilir.

Türk Bankacılık sisteminin finansal analizinde görüldüğü gibi 2008 krizinin sistemin finansal oranları üzerinde önemli bir değişimlere sebep olmadığı söylenebilir. Kriz döneminde yükselen cari açık, azalan ihracat, artan ithalat, düşen üretim hızı, artan işsizlik oranı, düşen kapasite kullanım oranı, azalan karlılık oranı gibi reel sektörü derinden etkileyen sonuçlar ile bankacılık sektöründe karşılaşılmamıştır. Fakat bu sonuçlar küresel krizin Türk bankacılık sektörü üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Çalışma kapsamında ele alınan dönemde Türk bankacılık sistemi finansal oranlarına ait değerlerde meydana gelen en yüksek değişim oranlarının kriz yıllarında (2008-2009) gerçekleştiği söylenebilir. İncelenen finansal oranlardan birçoğunun, son 10 yıllık (2005-2014) dönemin en düşük değerlerini kriz yıllarında sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla, Türk bankacılık sistemi finansal oranlarında meydana gelen söz konusu bu değişimlerin, her ne kadar gelişmiş ülkelerin bankacılık sistemi finansal göstergelerinde meydana gelen değişimlere kıyasla oldukça düşük olsa da, 2008 küresel ekonomik krizden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

## Kaynakça

- Afşar, M. (2011). Küresel Kriz ve Türk Bankacılık Sektörüne Yansımaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 143-171.
- Alantar D. (2008), Küresel Finansal Kriz: Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme. *Maliye ve Finans Yazıları*, 1(81), 1-10.
- Avcı, P. (2012). *2008 Küresel Krizinin Türk Bankacılık Sektöründeki Finansal Oranlara Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akpınar, G., M. (2006), *Bankacılık Kesiminin Oran Analizleri Ve Altı Büyük Bankaya İlişkin Uygulama*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Aktaş, H., ve Kargin. (2007). Türk Bankacılık Sektöründeki Yabancı ve Ulusal Bankaların Finansal Oranlar Açısından Karşılaştırılması. *Yönetim ve Ekonomi dergisi*, 14(2), 31-46.
- Balaban, Ö., ve Okutan, E., Y. (2009). Banka ve Finans Kurumlarının Ekonomik Krizden Etkilenme Düzeyleri ve Kriz Döneminde Uyguladıkları Yönetimsel ve Örgütsel Politikalara İlişkin Yönetici Algıları. *Merkez Bankası Yayınları*, ISSN 1303-0701, 15-27.
- Coşkun, A. (2011). *Liberal Ekonominin Çöküşü: Küresel Kriz*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- Çolak Ö., F., ve Öçal T. (1999). *Finansal Sistem ve Bankalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ege, İ., ve Şahin, S. (2015). Nedenleri ve Sonuçlarıyla Finansal Krizler, Delice, G., & Ege, İ. (Ed). *Uluslararası Finans, Teori, Politika ve Uygulama*, (369-402). Ankara, Gazi Kitabevi.
- Gülhan, Ü., ve Uzunlar, E. (2011). Bankacılık Sektöründe Kârlılığı Etkileyen Faktörler: Türk Bankacılık Sektörüne Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 341-368.
- İpek, E., ve Biniş, M.** (2011). Küresel Krizin Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları Üzerine Etkisi. *Akademik Fener Dergisi*, 8(14), 15-26
- Kutlu, H., A., ve Demirci, N. S. (2011). **Küresel Finansal Krizi (2007-?) Ortaya Çıkaran Nedenler, Krizin Etkileri, Krizden Kısmi Çıkış ve Mevcut Durum.** *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ekim Sayısı, 121-136.
- Paker, A. (2014). *Küresel Finansal Krizler: 2008 Yılı Küresel Finansal Krizin Türkiye ve Seçilmiş Ekonomilere Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Selçuk, B. (2010). Küresel Krizin Türk Finans Sektörü Üzerindeki Etkileri. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(2), 21-27.
- Uzunoğlu S. (2011). *Yeni Başlayanlar için Bankacılık*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Yaman, N. (2010). *Finansal Krizler ve Erken Uyarı Sistemleri*, yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi.
- Yücel, F., ve Kalyoncu, H. (2010). Finansal Krizlerin Öncü Göstergeleri ve Ülke Ekonomilerini Etkileme Kanalları. *Maliye Dergisi*, 159, 53-69.
- <http://www.bddk.org.tr/>, (2015, Mayıs,16), *BDDK Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015*.
- <http://www.tbb.org.tr/>, (2015, Mayıs, 19).
- <http://www.tcmb.gov.tr/>, (2015, Mayıs, 10), *Temel Ekonomik Göstergeler,06 Mayıs 2015*.
- <http://www.kalkinma.gov> (2015, Mayıs, 16), *Uluslar arası Ekonomik Göstergeler, Ocak 2015*.
- <http://tuikapp.tuik.gov.tr/Gosterge/?locale=tr>, (16, Mayıs, 2015).
- <https://www.hazine.gov.tr/tr-TR/Istatistik-Sunum-Sayfasi?mid=249&cid=26#>, (16, Mayıs, 2015), *Temel Ekonomik Göstergeler*.



# DUYGUSAL ZEKÂNIN İŞ YAŞAMINDA ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE KARIYER İLİŞKİSİ: İLKOKUL ÖĞRETMENLERİ SAĞLIK VE SOSYAL YARDIM SANDIĞI<sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK<sup>2</sup>  
Yük. Lis. Öğr. Zeynep BOZTEPE

## Öz

Duygusal zekâ kavramının önemi iş yaşamında ve sosyal hayatta giderek artmaktadır. Rekabetin arttığı günümüzde en uygun personeli istihdam etme sürecinde; eğitim, bilgi, beceri, yetenek vb. gibi faktörlerin yanı sıra duygusal zekâ faktörü de işverenler tarafından önemli bir kriter haline gelmektedir. İşe alımlarda duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin artı değerlerinin yüksek olabileceği ve işletmeye daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İşgörenlerin de duygusal zekâlarının etkisi ile hem kariyer hedeflerini gerçekleştirme hem de iş tatmini ve örgütsel bağlılık anlamında doyuma ulaşmaları beklenmektedir. Bu çalışma ile duygusal zekânın örgütsel bağlılık ve kariyer ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla İLKSAN (İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı Genel Müdürlüğünde) 2015- 2016 yıllarında çalışan personele yönelik bir anket çalışması yapılmıştır. Çalışmada Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Schutte vd. (1998 ) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Kariyer beklentisi ölçeği ise uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan çalışanların kariyer beklentilerinin yükseldiğini, ancak örgütsel bağlılık seviyelerinin aynı oranda yükselmediği anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Örgütsel Bağlılık, Kariyer

## *The Relationship between Emotional Intelligence and Organizational Commitment with Career Expectations in Business Life: Primary School Teachers Health and Social Support Fund*

### *Abstract*

The importance of emotional intelligence is increasing in work and social life. For employers, emotional intelligent has become very significant criteria along with education, knowledge, skill, and ability in today's competitive world. It is believed that high emotional intelligence will bring plus value in recruitments and it will contribute more to the enterprise. It is also expected that employees will fulfill their career plans, have job satisfaction, and organizational commitment thanks to emotional intelligence. In this study the influence of emotional intelligence on organizational commitment and career is analyzed. In this respect, the influence of emotional intelligence is examined in detail in terms of the detection of factors affecting career. For that purpose, questionnaires are held to personnel who worked in the years 2015-2016 at Primary School Teachers Health and Provident Fund General Directorate. The Organizational Commitment Scale developed by Meyer and Allen (1991) and the Emotional Intelligence Scale developed by Schutte et al. (1998) were used in this study. The career expectation scale was developed in the light of the expert opinion. The data obtained in the study were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 22.0 program. It has been found that employees with high levels of emotional intelligence have higher career expectations, but lower organizational commitment levels

**Keywords:** Emotional Intelligence, Organizational Commitment, Career

- 1 26-28 Mayıs 2016 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi'nde düzenlenen 15. Ulusal İşletmecilik Kongresinde sunulmuş olan "Duygusal Zekânın İş Yaşamında Örgütsel Bağlılığa ve Kariyere Etkisi: İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı" başlıklı bildirisinin genişletilmiş halidir.
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü. ozbek@kku.edu.tr

## Giriş

İnsanoğlunun yeryüzünde yaşamını sürdüren diğer tüm canlılardan ayıran en temel özelliği zekâsıdır. Gardner (1999), zekâ'yı “kültürel bir ortamda problemleri çözümlerken veya bir kültür grubu tarafından değer verilen ürünleri ortaya çıkarırken bilgiyi işlemeye yarayan biyopsikolojik bir potansiyel” olarak tanımlamaktadır. İnsanda var olan zekânın yanı sıra duygusal zekânın insan hayatındaki önemi yadsınamayacak derecede büyüktür. Duygusal zekâ kavramı, Daniel Goleman tarafından 1995 yılında yayınlanan “Duygusal Zeka” adlı kitap ile popüler bir kavram haline gelmiştir (Staff, 2001:1). Goleman (1995) duygusal zekâyı, kendi kendini harekete geçirebilme, diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilme, dürtülere hakim olabilme, azim ve sebat gibi kararlılık ifade eden temel yaşam becerisi olarak tanımlamaktadır. Mayerve Salovey'e göre duygusal zekâ şu yetenek kategorilerinden oluşmaktadır: (a) kişinin kendinin ve diğerlerinin duygularını değerlendirmesi ve düzenlenmesi ve (b) duyguların problem çözümünde kullanılması. Baron, duygusal zekâyı “insanlarla sağlıklı iletişim kurabilme, ani gelişen olaylara karşı çok çabuk adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır (Shelly ve Brown, 2004).

Duygularla anlam kazanan insan, aile yaşantısında, iş hayatında, sosyal hayatında hep duygusal zekâsı ile iletişim kurmaktadır. Duygusal zekânın yönetilmesi; bireyin kendi duygularını anlamaya çalışırken karşısındakinin de duygularını göz önünde bulundurabilmesi, bu duyguları anlamlandırabilmesi ve kontrolünü sağlayabilmesi, toplumun ya da bireyin duygusal beklentilerine uygun ve hayatında pozitif anlamda etki ve güçlü bir enerji ortaya çıkaracak bir şekilde bireysel stratejiler geliştirebilme süreci şeklinde düşünülebilir (Yaylacı, 2006:49).

Kişî yönetici olduğunda, duygusal zekâsı ile ekip ruhunu diri tutar, birlikte çalıştığı iş görenlerin motivasyonunu sağlayarak, performanslarının artmasına katkı yapar. Duygusal zekâsı yüksek olan personelin, çalıştığı işletmeye olan bağlılığı artmakta ve hissettiği pozitif duygularla hem kurumuna azami fayda sağlamakta, hem de kendi kariyeri için sürekli yatırım yapmaktadır. Diğer taraftan duygusal zekâsı düşük olan yönetici, ekip ruhunu yok ederek, işgörenlere sadece ücret karşılığı çalıştığını ve onlardan sadece işlerinin yapmalarını gerektiğini hissettirerek; onların birbirleriyle iletişimini, performansını ve motivasyonunu düşürmekte ve böylece kurumun üretkenliğini ve verimini negatif yönde etkilemektedir.

Diğer bir açıdan baktığımızda ise; iş başarısı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılmış olan bir takım araştırmalarda, iş başarısı üzerinde duygusal zekânın bilişsel zekâyâ oranla çok daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bilişsel zekânın, iş başarısı üzerindeki etkisi ortalama %6 oranında iken, duygusal zekânın %27 kadar bir etki oluşturduğu yapılan pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Akgül, 2011:24). İşgören alımlarında duygusal zekâsı yüksek olan personelin alınması, kurumun geleceği için de önem arz etmektedir. Duygusal zekâsı yüksek

olan personel çalıştığı kuruma artı değer katarak yükselmekte, bunun sonucu olarak, astlarına örnek teşkil ettiğinden, kurum verimliliğinin ve itibarının artmasına katkıda bulunmaktadır.

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmaları incelendiğinde; Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı “Duygusal Zekâ” adlı kitabında duygusal zekâ kavramını ortaya attığı kabul edilmekle birlikte, Goleman'ın kitabından önce de literatürde bu kavramla ilgili araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmalarda duygusal zekâ; sosyal zekânın bir çeşidi olarak incelenmiştir (Poon ve Teng, 2002:59). Kökeni 1920'li yıllara dayanan duygusal zekâ kavramı, 1990'lara kadar çok az ilgi görmüştür (Mayer ve Salovey, 1997). 1995 yılına gelindiğinde ise Goleman tarafından duygusal zekâ kavramı tüm dünyaya duyurulmuş ve literatürde bu kavram ile ilgili bir çok çalışma yer almaya başlamıştır (MayerveSalovey, 1990; Ryback, 1998; Cooper ve Sawaf, 1999; Baron ve Parker, 2000; Ciarrochive Forgas, 2001; Matthews vd., 2004; Merlevede vd., 2006).

Harvard Üniversitesi'nde, Rosenthal vd. 1980 yılında yaptıkları bir araştırmada, başkalarının duygularını anlayabilen insanların, sosyal yaşamlarında olduğu kadar, iş yaşamlarında da başarı sağlayabileceklerini ortaya çıkarmıştır (Chernis, 2000: 4). Acar (2001), banka şube müdürleri üzerine yaptığı alan araştırmasında duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisini araştırmıştır. Yöneticilerin liderlik vasıfları duygusal zekâ temel alınarak düşünülmüş, çalışanlar için örnek teşkil ettiği, yönetici ve çalışanın arasındaki olumlu ilişkinin aynen müşterilere yansıtacağı bunun da örgütün etkinliği ve verimliliğine olumlu etki yapacağından liderlerin duygusal zekâlarının önemine değinmiştir. Marshall (2001), yaptığı çalışmada kendi duygu ve yeteneklerinin farkında olan bireylerin, duygusal zeka içinde öz bilinç faktörünün, sosyal yaşamdaki ilişkilerde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Akın (2004), işletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin işe alımlarda önemsenmesi ve yöneticilere duygusal zekâ ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiğini önermiştir. Rekabetin arttığı çalışma hayatında işletmelerin mensupları arasındaki çatışmalarla zaman kaybetmemesi için duygusal zekâ kavramının yönetici açısından önemine vurgu yapmıştır. Montes-Berges ve Augusto (2007), hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka ve ilişkili faktörlerinin araştırıldığı bir çalışmada; duygusal zekası yüksek öğrencilerin duygusal sorunların tedavisinde daha yetenekli ve sosyal ilişkilerde daha deneyimli olduklarını belirlemiştir. Delice ve Günbeyi (2013) 113 polis liderinin duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi ile ilgili yapmış oldukları araştırmada, polis liderlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile liderlik davranışları arasında pozitif, kuvvetli ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Titrek (2013), duygusal zeka'nın gündelik ve iş hayatındaki önem ve etkilerini değerlendirerek insanların birbirleriyle iyi ilişkiler kurmasına, birbirlerine uyum sağlamasına yardımcı olan becerileri ve birbirini tamamlayan, destekleyen ve biri diğerinin yardımcısı olan yetenekler olarak görmek gerektiğini vurgulamış-

tır. Gezgin (2014), duygusal zekâ ya da matematiksel zekânın ya yetenek ya da zekâ olarak tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Fettahlıoğu ve Sünbül (2015) duygusal zeka ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla bir devlet üniversitesinde 136 idari personel üzerinde çalışma yapmıştır. Elde edilen bulgular, duygusal zekanın psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarından bazılarını pozitif yönde etkilediğini ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğunu desteklemiştir. Uğurlu ve Şakar (2015), spor yapan ve yapmayan 179 üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve mutluluk düzeylerini karşılaştırmıştır. Yapılan analizleri sonucunda spor yapma değişkenine göre spor yapanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Akduman ve Akaydın (2016), 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Çubuk ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların ve annelerinin duygusal zeka düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan çocukların, duygusal zeka alt ölçeklerinde ve toplam puan ortalamalarında kardeş sayısı, doğum sırası, annenin eğitim düzeyi ve mesleği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmişken; çocukların cinsiyetine, okul öncesi eğitim kurum türüne, okul öncesi eğitim kurumundaki yılına ve annenin yaşına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ile çalışma hayatında duygusal zekanın örgütsel bağlılık ve kariyer ilişkisi araştırılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar sosyal yaşamda sorunların çözümünde duygusal zekanın önemini vurguladığından bizim çalışmamıza da temel oluşturmuştur. “Erkeklerin ve kadınların iş yerlerine duydukları örgütsel bağlılıkları aynı mıdır?” ve “Çalıştıkları iş yerinden kariyer beklentileri kıyaslanabilir mi?” ayrıca bu kapsamda “Duygusal zekanın rolü ne düzeydedir?” soruları bize bu araştırmayı yapmaya itmiştir. Bu amaçla İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı Genel Müdürlüğünde (İLKSAN) 2015- 2016 yıllarında çalışan personel üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Modern dünyada gelişen teknoloji, artan nüfus, insanların sosyal yaşamdaki değişimleri ve hızla gelişen sosyo-psikolojik konular her gün bir araştırma konusu doğurmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekayı, örgütsel bağlılık ve kariyer ilişkisi boyutunda irdelemek kanımızca literatüre faydalı sonuçlar sunacaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırma Ankara ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kuruluş olan İLKSAN çalışanları üzerinde yapılmıştır. Toplam olarak 50 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. Anket ile kurumda çalışan 110 personele sorular yönetilmiştir. Anket yüz yüze görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Cinsiyet”, “Yaş”, “Medeni Durumu” ve “Çalışma Yılı” ile ilgili 4 adet soru sorulmuştur. İkinci bölümde katılımcıların kariyer planlama ile ilgili düşüncelerini belirlemek

amacıyla 22 soru sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise katılımcıların örgütsel bağlılığını belirlemek amacıyla 24 adet soru sorulmuştur. Soruların cevaplandırılmasında 5'li Likert Ölçeği kullanılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum).

Çalışmada; Schutte vd. (1998 ) tarafından geliştirilen **Duygusal Zeka Ölçeği** kullanılmıştır. Duygusal zekanın ölçümünde 8 adet soru sorulmuştur. Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Kariyer beklentisi ölçeği ise uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Anket sorularına verilen cevapların ortalamaları alınarak 5'li Likert Ölçeği aralıklarına göre değerlendirme yapılmıştır. Tablo 1'de Likert Ölçeği aralık değerleri verilmiştir.

*Tablo 1*  
*5'li Likert Ölçeği Aralık Değerleri*

<b>Ağırlık</b>	<b>Seçenek</b>	<b>Sınırlar</b>
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80
2	Katılmıyorum	1,81 - 2,60
3	Kararsızım	2,61 - 3,40
4	Katılıyorum	3,41 - 4,20
5	Kesinlikle katılıyorum	4,21 - 5,00

Kariyer, örgütsel bağlılık ve duygusal zekâ verilerinin katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bunun için öncelikle kariyer, örgütsel bağlılık ve duygusal zekâ verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla One-sample Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu karşılaştırmalarda parametrik olmayan veriler için kullanılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Burada elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2'de görüleceği üzere ölçeklerin Cronbach Alpha'sı kariyer planlama ölçeği 0,781; örgütsel bağlılık ölçeği 0,585 ve duygusal zekâ ölçeği 0,847 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değerler uygun bir güvenilirliğin olduğunu işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırmaya geçilmesinde herhangi bir problem görülmemiştir.

Tablo 2  
Ölçeklere Göre Güvenirlilik Analizi

	Cronbach'sAlpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
<b>Kariyer Beklentisi</b>	0,781	0,785	22
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	0,585	0,595	11
<b>Duygusal Zekâ</b>	0,847	0,856	14

### Bulgular

Araştırmaya katılan çalışanların demografik bilgilerine ilişkin frekans değerleri %60,9 oranında erkek, %39,1 oranında kadın, %64,5 oranında evli, %35,5 oranında bekâr çalışan olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni için elde edilen frekans değerlerine göre %35,5 oranında 26-30 yaş, %31,8 oranında ise 40 yaş üzerinde çalışan olduğu belirlenmiştir. Çalışma süresi değişkeni için elde edilen değerlere göre %64,6 oranında 7 yıldan az süre çalışanlar, %29,1 oranında 15 yıl üzeri süre çalışanlar bulunmaktadır.

Tablo 3'deki verilere göre araştırmaya katılan çalışanların duygusal zekâ algıları ile ilgili ölçekte ortalama 3,46 ile katılıyorum düzeyinde belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğine verilen cevaplar için ortalama 3,04 ile kararsızım düzeyinde tespit edilmiştir. Kariyer beklentisi ölçeğine verilen cevaplar için ortalama 3,18 ile yine kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan çalışanlar, duygusal zekâ olarak kendilerini yeterli düzeyde görmekte olup, çalıştıkları kurumla ilgili örgütsel bağlılık düzeyleri ile kariyer beklentilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3  
Ölçek Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama	Standart sapma
<b>Kariyer Beklentisi</b>	110	3,18	0,50
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	110	3,04	0,47
<b>Duygusal Zekâ</b>	110	3,46	0,59

Katılımcıların demografik özelliklerine göre **kariyer beklentisi**, örgütsel bağlılık ve **duygusal zekâ** düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Medeni durum, yaş ve çalışma süresi değişkenlerinde ise gruplar arası anlamlı farklar görülmüş olup bu farklarla ilgili analiz sonuçları aşağıda Tablo 4'de verilmiştir.

*Tablo 4  
Medeni Durumlarına Göre Çalışanların Görüşleri*

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>
<b>Kariyer Beklentisi</b>	Evli	71	62,18	4414,50
	Bekâr	39	43,35	1690,50
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Evli	71	56,93	4042,00
	Bekâr	39	52,90	2063,00
<b>Duygusal Zekâ</b>	Evli	71	56,34	4000,00
	Bekâr	39	53,97	2105,00

*Tablo 5  
Medeni Durumlarına Göre Çalışan Görüşleri Arasındaki Farklılık Düzeyini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	<b>Kariyer Beklentisi</b>	<b>Örgütsel Bağlılık</b>	<b>Duygusal Zekâ</b>
<b>Mann-Whitney U</b>	910,500	1283,000	1325,000
<b>Wilcoxon W</b>	1690,500	2063,000	2105,000
<b>Z</b>	-2,975	-0,639	-0,372
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,003 *	0,523	0,710

\*  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çalışanların medeni durumlarına göre **kariyer beklentisi** ölçeğinde evli ve bekâr çalışanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu ölçekte evli çalışanların **kariyer beklentisi** düzeylerinin bekâr olanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $P < 0,05$ ).

Tablo 6 ve 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çalışanların yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde; **kariyer beklentisi**, örgütsel bağlılık ve **duygusal zekâ** ölçeklerinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür. **Kariyer beklentisi** ölçeğinde 35 yaş üzeri çalışanların, kariyer beklentileri daha alt yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olarak belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinde 36-40 yaş grubu çalışanların örgütsel bağlılıkları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. **Duygusal zekâ** ölçeğinde de 36-40 yaş grubu çalışanların duygusal zekâ ortalaması diğer yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Yaş Gruplarına Göre Çalışanların Görüşleri Arasındaki Farklılık Düzeylerini Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kariyer Beklentisi	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Zekâ
Chi-Square	26,470	9,891	23,930
Df	4,000	4,000	4,000
Asymp. Sig.	0,000 *	0,042 *	0,000 *

\* P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Tablo 7

Yaş Gruplarına Göre Çalışanların Görüşleri

	Yaş	N	Sıra Ortalaması
<b>Kariyer Beklentisi</b>	20-25	7	20,50
	26-30	39	56,79
	31-35	18	32,67
	36-40	11	75,64
	40 ve üzeri	35	66,47
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	20-25	7	62,00
	26-30	39	58,28
	31-35	18	35,56
	36-40	11	69,27
	40 ve üzeri	35	57,03
<b>Duygusal Zekâ</b>	20-25	7	59,00
	26-30	39	49,33
	31-35	18	39,72
	36-40	11	96,09
	40 ve üzeri	35	57,03



*Tablo 8*  
*Çalışma Sürelerine Göre Çalışanların Görüşleri*

	<b>Çalışma Süresi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>
<b>Kariyer Beklentisi</b>	3 yıldan az	43	47,08
	4-7 yıl	28	43,64
	8-12 yıl	3	35,33
	12-15 yıl	4	51,75
	15 yıl üzeri	32	79,55
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	3 yıldan az	43	61,09
	4-7 yıl	28	46,04
	8-12 yıl	3	60,33
	12-15 yıl	4	3,00
	15 yıl üzeri	32	62,38
<b>Duygusal Zekâ</b>	3 yıldan az	43	44,60
	4-7 yıl	28	44,75
	8-12 yıl	3	75,33
	12-15 yıl	4	60,50
	15 yıl üzeri	32	77,06

*Tablo 9*  
*Çalışma Sürelerine Göre Çalışanların Görüşleri Arasındaki Farklılık Düzeylerini Gösteren Kruskal Wallis Testi*

	<b>Kariyer Beklentisi</b>	<b>Örgütsel Bağlılık</b>	<b>Duygusal Zekâ</b>
<b>Chi-Square</b>	26,536	16,403	24,170
<b>Df</b>	4,000	4,000	4,000
<b>Asymp. Sig.</b>	0,000 *	0,003 *	0,000 *

\* P<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Tablo 8 ve 9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çalışanların çalışma sürelerine göre değerlendirilmesinde; **Kariyer Beklentisi**, **Örgütsel Bağlılık** Ve **Duygusal Zekâ** ölçeklerinde anlamlı farklar olduğu görülmüştür. **Kariyer Beklentisi** ölçeğinde 15 yıl üzeri çalışma süresi bulunanların kariyer beklentisi çalışma süresi daha az olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. **Örgütsel Bağlılık** ölçeğinde çalışma süresi 3 yıldan az olanlar ile 15 yıl üzeri olanların diğer gruplara göre örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. **Duygusal Zekâ** ölçeğinde çalışma süresi 15 yıl üzeri olan çalışanlar ile çalışma süresi daha az olanlar arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

Araştırmanın temel amacında belirtilen duygusal zekânın iş yaşamında örgütsel bağlılı ve kariyer beklentisi ilişkisini belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Araştırmaya katılan çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile kariyer beklentileri arasında Tablo 10'da görüldüğü gibi anlamlı bir korelasyon olduğunu görülmüştür ( $P < 0,05$ ). Korelasyon pozitif yönde 0,61 düzeyinde gerçekleşmiş olup, duygusal zekâ ile kariyer arasında orta düzeyde bir pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

*Duygusal Zekâ ile Kariyer Beklentisi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları*

		Duygusal Zekâ	Kariyer Beklentisi
<b>Duygusal Zekâ</b>	Spearman's rho	1	0,664 **
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	110	110
<b>Kariyer Beklentisi</b>	PearsonCorrelation	0,664 **	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	110	110

\*\* Korelasyon çift yönlü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11

*Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları*

		Duygusal Zekâ	Örgütsel Bağlılık
<b>Duygusal Zekâ</b>	Spearman's rho	1	0,131
	Sig. (2-tailed)		0,173
	N	110	110
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	PearsonCorrelation	0,131	1
	Sig. (2-tailed)	0,173	
	N	110	110

Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında Tablo 11'de görüldüğü gibi anlamlı bir korelasyon olduğunu anlaşılmaktadır ( $P < 0,05$ ).

## **Sonuç ve Öneriler**

Entelektüel zekânın katkısı bilim alanında önemli bir unsur olmasına rağmen, bazı alanlarda yeterli gelmemektedir. Özellikle sosyal bilimlerde duygusal zekâ kavramının önemi gittikçe artmaktadır. Örgüt kültürünün geliştirilmesi, daha kaliteli hizmet sunulması, çağdaş yaşamın daha üst seviyelere çıkarılması için insanın kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bunun için gerek sosyal yaşamda statü kazanma becerisi, gerek iş yaşamında kendini ispat etme gayreti, insanları kariyer yapma idealine sürüklemektedir. Dolayısıyla kariyere etki eden olumlu ya da olumsuz tüm sebepler araştırılmalı ve insan kaynağının geliştirilmesi konusunda işverenlerce duygusal zekâ tespiti yapılarak, personel istihdamı duygusal zekâ seviyelerine göre değerlendirilmelidir.

Duygusal zekâyâ sahip bireyler, kendi duygularını ifade eden, bunu doğru şekilde karşı tarafa aktarabilen, diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilen ve kolayca iletişim kurabilen kişilerdir. Duygusal zekâsı yüksek olan bir yönetici, çalışanların birbirleriyle uyum içinde olmasını amaç edinerek, işyerinde birlikteliğin sağlanmasına yardımcı olur ve lider olma vasfı ile astlarına örnek teşkil eder. Çalışanlarının motivasyonlarını, performanslarını arttırarak ve birbirleriyle iletişimlerini sağlayarak işyerinde başarının sağlanmasında demirbaş görevi yapmaktadır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, çalıştıklarını kurumda yükselme gayesi ile daha özverili çalışırlar ve kurum verimliliğini arttırmaktadır.

Duygusal zekânın özel hayatımızda kişisel ilişkilerimizde ve özellikle iş hayatında örgütsel bağlılık ve kariyer konusunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar da göstermiştir ki iş hayatında duygusal zekâsı yüksek olan çalışanlar yeteneklerini daha kolay bir biçimde ön plana çıkarabilmekte ve çalıştıkları alanda daha başarılı olabilmektedir. İş hayatında yeteneklerini geliştiren ve başarılı çalışmalar yapabilen bu kişilerin kariyer olarak ilerlemeleri de daha kolay hale gelmektedir.

Duygusal zekânın çalışanların kariyer beklentileri ve örgütsel bağlılıkları ile ne düzeyde bir ilişkisi bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, araştırmaya katılan çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $X = 3,46$ ). Yapılan korelasyon analizine göre çalışanların duygusal zekâ seviyesi ile kariyer beklentileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur ( $R=0,664$ ). Duygusal zekâ seviyesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde ise anlamlı bir korelasyon tespit edilmemiştir ( $P>0,05$ ). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan çalışanların duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe kariyer beklentileri de orta düzeyde yükselmektedir, diyebiliriz.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan çalışanların yeteneklerini daha verimli kullanarak daha başarılı işler yapabilmeleri ve bunun sonucunda iş yaşamlarında kariyer olarak daha yükseklere çıkma isteklerinin artması beklenen bir sonuç olarak ön pla-

na çıkmıştır. Duygusal zekâ ile birlikte örgütsel bağlılığın aynı düzeyde yükselmemiş olması, çalışanların duygusal zekâlarına bağlı olarak geliştirdikleri yeteneklerini belli bir kuruma bağlı olarak kullanmak yerine farklı örgütlerde daha iyi çalışma şartlarında veya daha iyi ücretler ile çalışarak kullanmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu durumun günümüzde özel sektörde başarıyı yakalamış özellikle yönetici düzeyinde çalışan kişilerin sık sık kurum değiştirmeleri ya da şirketler arası yönetici transferleriyle bağdaşan bir sonuç olduğu görülmektedir.

Araştırma verilerimizden çalışanların cinsiyet, medeni durum, yaş ve çalışma süresi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda elde edilen sonuçlarda ise demografik özelliklere göre (cinsiyet, medeni durum, yaş ve çalışma süresi) evli olanların kariyer beklentisinin daha yüksek olduğu, kurumda uzun süredir çalışanların yeni çalışanlara göre duygusal zekâ, kariyer beklentisi ve örgütsel bağlılıklarının genellikle daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak rekabetin hızla yükseldiği çağımızda örgütler bünyelerinde çalıştırdıkları her düzeydeki çalışanların duygusal zekâlarını belirleyerek istihdam etmeli, çalışanlarına uygun birimlerde çalışma olanağı sağlayarak, onların yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanabilmelidir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırmak ve onların kariyer olarak yükselmelerini kolaylaştırmak için eğitimler verilmeli, onlara imkânlar sunmalıdır.

## Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsan Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi.İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ve Personel Yönetim-Organizasyon.
- Akduman, G. G. ve. D. Akaydın (2016). 6 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(22), 368-384.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki “İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği.Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akın, M. (2004). İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri: Kayseri’deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme A.B.D. Eskişehir.
- Baron, R. (2000). Emotionalandsocialintelligence: InsightsfromtheEmotionalQuotient Inventory (EQ-i). In R. Baron & J.D.A. Parker (Eds.), Handbook of emotionalintelligence(pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beceran, E. ve S. Tuyan(2004). Duygularımız ve Biz.http://www.duygusalzeka.com/GrupGoster.asp?id=115&AnaKonu=yazdiklarim&acik\_olan%202&acik\_olan\_alt=9 ( Erişim Tarihi: 10 Nisan 2008)
- Bender, M.T. (2006). Resim İşEğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık İlişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bülbüloğlu, A. (2001). Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Chernis, C. (2000). “Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters”,  
[http://www.eiconsortium.org/research/what\\_is\\_emotional\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.htm), (20.04.2006).
- Ciarrochi, J. ve J. Forgas(2001). Emotional Intelligence In Everyday Life, Pyschology Pres, New York.
- Cooper, R. ve A. Sawaf(1999). Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations, Perigee, USA.
- Çakar, U. (2002). Duygusal Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Delice, M. ve M. Günbeyi(2013). Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27(1), 209-239.
- Fettahloğlu, Ö. O. ve M. B. Sünbül(2015). Duygusal Zekanın Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(14), 157-175.
- Gardner, H. (1999). Intelligencereframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books New York.
- Gezgin, U.B. (2014). Bilişsel Bilimler El Kitabı, Gelişim Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (1995). Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir?(çev. Banu Seçkin, Yüksel, 2005), 29. Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.

- Marshall, C. (2001). Make The Most Of your Emotional Intelligence. Chemical Engineering Progress, 97(2), ProQuest Science Journals.
- Matthews, G., M. Zeidnerve R.D. Roberts (2004). Emotional Intelligence: ScienceandMyth, MIT Pres Massachusetts.
- Mayer, J. D. ve P. Salovey(1997). What is emotionalintelligence? In P. Saloveyand D. Sluyter (Eds.), Emotional development an demotional intelligence: Implications for Educators. NY: Basic Book, New York, 3-34.
- Mayer, J.D. ve P. Salovey(1990). Models of Emotional Intelligence. Baywood Publishing, UK.
- Merlevede, P.E., D.Bridouxve R. Van Damme(2006). 7 Stepsto Emotional Intelligence, Crown House Publishing Ltd, Berkeley.
- Meyer, j. Pve, N. J. Allen(1991). A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment. Human Resources Management Review, 1, 61-89.
- Montes Berges, B. ve Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 14(2), 163-171.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On EQ-İ) nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, M. (2007). Duygusal Zeka Becerileri Eğitimi Programının Şehit Ailelerinin Depresyon Ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özerbaş, D. H. S. (2004). Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Poon, J. ve F. Teng(2002). EmotionalIntelligence: For Human Recourse Managers. Management Research News, 25(11), 57-74.
- Ryback, D. (1998). Putting Emotional Intelligence to Work. Person-Centered Journal, 5 (1), 72-73.
- Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. Pers Indiv Differ 1998; 25(2): 167-77.
- Shelly, Y.S. ve L. Brown (2004). A Review of The Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch Correctional Service of Canada.
- Staff, G. (2001). Emotional \_ntelligence: The “MissingPiece.[http://www.edutopia.org/php/article.php?id=Art\\_680&key=020](http://www.edutopia.org/php/article.php?id=Art_680&key=020), (Erişim Tarihi: 24.04.2015).
- Titrek, O. (2013). IQ'danEQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme. Ankara: Pegem Akademi,4.Baskı, 2013.
- Uğurlu, F.M. veM. Şakar(2015). Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(17), 461-469.
- Yalınbaş, S. (2003). Zaman Yönetiminde Duygusal Zekânın Kullanımı ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yaylacı Özdemir, G. (2006). Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2002). Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

# STOK KONTROLDE ABC ANALİZİ VE ANALİTİK AĞ SÜRECİ YÖNTEMİNİN ISI CİHAZLARI FİRMASINDA UYGULANMASI

*Mustafa BEĞİK<sup>1</sup>*

*Arş. Gör. Mustafa HAMURCU<sup>2</sup>*

*Doç. Dr. Tamer EREN<sup>3</sup>*

## Öz

Günümüz işletmeleri, teknolojinin hızla gelişmesi ile gittikçe zorlaşan rekabet ortamında ayakta kalabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için büyük uğraşlar vermektedirler. Maliyetlerini en aza indirmek, müşteri taleplerine doğru, kaliteli ve hızlı bir şekilde cevap vermek istemektedirler. Bu amaçlara ulaşma yolunda kullanılacak olan en önemli araçlardan biri stok kontrol yönetimidir. İşletme için en iyi, en uygun stok kontrol sisteminin belirlenmesi hem maliyetlerin azaltılması hem de müşteri taleplerine daha hızlı cevap verebilmeyi sağlamaktadır. Bu çalışmada, bir ısı cihazları işletmesinde önce stok kontrol yöntemlerinden ABC analizi yapılmış daha sonra çok kriterli stok sınıflandırılması için analitik ağ süreci yöntemi kullanılmıştır. Stok sınıflandırılmasında analitik ağ süreci ile ABC analizi sonuçları arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Stok Kontrol Yönetimi, ABC Analizi, Analitik Ağ Süreci

## *An Application of ABC Analysis and Analytic Network Process at the Stock Control in Heat Tools Company*

### *Abstract*

Today's enterprises are trying to maintain their presence with the rapid development of technology and the increasingly difficult competitive ambience. The enterprises want to be reply quickly, quality and completely to customer demands. At the same time, they want to be minimize of the cost. A stock control management is one of the most important tools that will be used to achieve these objectives. Because, this case provides both reduce costs and the ability to respond faster to customer demands. In this study, first, it was conducted ABC analysis in the enterprises of thermal tools that is one of the stock control methods. Then, analytic network process method was used for multiple criteria stock classification. At the end of the study, it was compared a results of ABC stock classification and analytic network process.

*Keywords:* Control Management, ABC Analysis, Analytic Network Process.

- 1 Yüksek Lisans Öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. mustafa\_begik2013@hotmail.com
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. hamurcu.mustafa.55@gmail.com
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. tamereren@gmail.com

## Giriş

**S**tok yönetimi uygulamaları, işletmelerin özellikle üretim maliyetlerinin en düşük düzeyde tutulmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Stoklar, uzun yıllar boyunca pozitif bir varlık olarak görülmüş ve işletmeler tarafından fazla dikkat edilmemiştir. Ülkemizde ise geçmişteki yüksek enflasyon ve ithalat güçlükleri işletmelerin stoğa bakış açısını fazlasıyla etkilemiş, stoğu bir güvence olarak değerlendirmelerini desteklemiştir. Ayrıca, minimum stokla çalışma işletmenin finansman fonksiyonu açısından da bir rahatlama sağlamaktadır. Böylece söz konusu işletme rakipleri karşısında maliyet avantajı yakalayarak rekabet edebilmesinin yansira, genel olarak kısıtlı olan finansman kaynaklarının başka alanlara kaydırılması ile rekabet gücünü arttırmış olmaktadır. İşletmeler için kritik kararlardan olan stok kontrol süreci iyi analiz edilerek doğru kararların alınması firmaların faaliyetleri için önem arz etmektedir.

Karar verme problemi en genel anlamda; bir seçenek kümesinden en az bir amaç veya ölçüte göre en uygun seçeneğin seçimi şeklinde tanımlanabilir. Buna göre bir karar probleminin elemanlarını; karar verici, seçenekler, kriterler, sonuçlar, çevre ve karar vericinin öncelikleri oluşturur. En basit şekilde bir karar problemi bir amaç veya ölçüte göre seçenekler arasından bir seçim yapma gibi düşünülebilir.(Dağdeviren ve Eren,2001).

Farklı karar verme yöntemleri kullanılmakta olup sıklıkla kullanılanları AAS ve AHS'dir. AAS'nin AHS'ne göre üstünlüğü, elemanlar ve elemanların oluşturduğu kümeler arasındaki etkileşimleri belirleme olanağı vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu etkileşimler küme içi ve kümeler arası etkileşimler olarak adlandırılmaktadır. Eğer aynı küme içerisinde yer alan elemanlar arasında etkileşim varsa küme içi etkileşim (iç bağımlılık), farklı kümeler arasında yer alan elemanlar arasında etkileşim var ise kümeler arası etkileşim (dış bağımlılık) söz konusudur (Meade ve Sarkis, 1999).

Bu çalışmada Kırıkkale'de ısı cihazları sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede stok sınıflandırılması için önce ABC analizi kullanılmış daha sonra aynı sınıflandırma AAS ile yapılmıştır. Bu sonuçlardan elde edilen verilerle ABC ve AAS yöntemleri kıyaslanmıştır. Sonuç kısmında ise çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış, iki yöntem değerlendirilmiştir.

Çalışmamız altı bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde ABC analizinden bahsedilerek sınıflandırmada kullanılan harfler ve yüzdeleri anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise AAS analizi anlatılmış ve yapılan bazı çalışmalar belirtilmiştir. Dördüncü bölümde ise stok sınıflandırması yapılan çalışmalardan bazıları ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise ısı cihazları üreten bir işletmede stok sınıflandırılması için önce ABC analizi uygulanmış daha sonra aynı sınıflandırma AAS ile yapılmıştır. Altıncı bölümde, yapılan stok sınıflandırma işlemi için ABC analizi ve AAS analizi sonuçları karşılaştırılmış ve değerlendirilmesi yapılmıştır.



## **ABC Analizi**

Stoktaki malzemeleri bir yıl içindeki kullanım miktarı ve maliyet değerine göre sınıflayan stok kontrol modeline ABC analizi denilmektedir. Analizin temelini oluşturan prensip ilk kez General Electric firması araştırmacılarından H. Ford Dickie tarafından ortaya atılmıştır. Vilfredo Pareto adında İtalyan bir ekonomist tarafından 1896 yılında geliştirilmiş olan bu metod aynı zamanda pareto kuralı olarak da anılmaktadır. Stok kontrolünde ABC (Always Better Control) analizi; nicel bir yöntem olup, amacı önemli ile önemsizi ayırt etmektir. Rasyonelleştirme çalışmalarının ekonomik ağırlığını, ekonomik anlam taşıyan alanlara yönelterek ekonomiklik ilkesine göre en az gider ile optimum kazancı sağlama hedefini gütmektedir. ABC analizinin miktarını tayin etmek için aşağıdaki üç aşamanın yerine getirilmesi gerekmektedir. (Töz, 2007)

1. Departmanlarda kullanılan her malzemenin yıllık kullanımı tespit edilmeli,
2. Departmanlarda kullanılan her bir malzeme için yıllık kullanımın en son birim maliyeti tespit edilmeli,
3. Malzemeler yıllık tüketim miktarlarına göre en çok maliyetli olandan en az maliyetli olana doğru toplam tutar olarak büyükten küçüğe sıralanmalı ve kategorize edilmelidir. (Töz, 2007)

Bu sınıflandırma sisteminde stok kalemlerinin parasal değeri ile sayıları göz önüne alınmaktadır. Stok kontrolünde ABC yöntemi, stok kalemlerinin toplam içindeki kümülatif yüzdelerine göre sınıflandırılmasından oluşur. Sınıflandırmada stoklar genelde ürünlerin toplam içindeki göreceli oranları ile parasal değerlerinin göreceli oranlarına göre A grubu, B grubu ve C grubu stoklar olarak üç gruba ayrılır. Sıralamada kullanılan harfler ve önem dereceleri şu şekildedir; A sınıfı toplam değer %70-80'ini oluşturan kalemlerdir. Toplam çeşidin ortalama %15-20' sini oluştururlar. Önem düzeyi yüksek olan bu grup yakından takip edilmeli sık kontrol edilmelidir. Düşük emniyet stoğu bulundurulmalıdır. Üst yönetim tarafından yönetilmelidir. B sınıfı ise toplam değer %15- 20 sini oluşturur. Orta derecede öneme sahip olan kalemleri içermektedir. Toplam çeşidin ortalama %40-50 sini oluşturmaktadır. Bu gruba ait kalemler A sınıfı kadar yakından olmamakla birlikte belli periyotlarla kontrol edilmelidir. Orta derecede emniyet stoğu bulundurulmalıdır. Orta dereceli yöneticiler tarafından yönetilmelidir. C sınıfı ise stok kalemleri arasında en az öneme sahip olanlardır. Sayıca fazladır ancak toplam değer %5-10'unu oluştururlar. Bu sınıf B'ye oranla daha uzun periyotlarla kontrol edilebilir. Emniyet stokları yüksek bulundurulabilir.(Akyol, 2011)

## Analitik Ağ Süreci

AAS, Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS)'nin daha genel bir yaklaşımıdır. Thomas L. Saaty tarafından geliştirilen bu yöntem karar verme yöntemleri arasında en sık kullanılanlardandır. AAS kolay uygulanabilir olması ve her alandan kullanılabilmesi sebebiyle kullanımı yaygın bir yöntemdir (Singh vd, 2012). AAS ile yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır: Özbek ve Eren (2013), AAS yaklaşımıyla üçüncü parti lojistik (3PL) firma seçimi; Eren vd.(2016), ANP ve Promethee yöntemi ile akademik personel seçimi; Görgülü vd. (2013), AAS ve TOPSIS yöntemleri ile yatırım stratejisi seçimi; Gür vd.(2016), kamu kurumlarında proje seçimi için ANP-HP; Hamurcu vd. (2016b), monoray projelerinin seçiminde ANP-HP; Hamurcu ve Eren (2016a), Ankara da 6 farklı güzergâh için monoray projeleri seçiminde çok kriterli karar verme yöntemlerini;; (2016b), raylı sistem projelerinin sıralanmasında AHP-TOPSIS yöntemlerini ve diğer bir çalışmalarında ise (2016c) monoray güzergâhı seçimi için ANP-TOPSIS yöntemlerini kullanmışlardır.

Karar verme problemlerinde sorunu çözmek adına yapılan yapılandırılmalarda mevcut problemler hiyerarşik bir yapı sergilenerek anlatılamaz. Nedeni ise sorunun üst seviyedeki oluşumlarla ve alt seviyede bulunan olgular arasında bir bağ olmuş olmasıdır. Bu sebeple, hiyerarşik düzende alternatife göre kriter belirleme yerine kriterlere göre alternatif belirleme işi daha da cazip kılınmaktadır (Saaty, 1994).

AAS, kullanıldığı karar verme probleminde, faktörlerin birbiri ile olan ilişkilerini ve bağlarını dikkate alan bir yöntemdir. AAS'nin kilit noktasını oluşturan bir takım etmenler vardır. Bunlar; etkileşim, bağ ve geribildirimdir. AAS'nin diğer yöntemlerden en büyük farkı geribildirim olması ve faktörlerin birbirleri arasındaki bağları dikkate alarak uygulanmasıdır. Bu yöntem alternatifleri değerlendirirken, alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerini de dikkate alır ve açığa çıkarır. AAS ilk bulunduğu beri çok kriterli karar verme problemlerinde önemli bir yöntem olarak yerini korumuştur. AAS, genel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi, kontrol hiyerarşisi olarak adlandırılan başka bir deyişle kriter ya da alt kriterlerin etkileşimlerini gösteren ağ yapısı; ikincisi ise, kümeler ve faktörler arasındaki etkinin durumunu şematize eden ağ yapısı gösterimidir (Saaty, 1999a).

AAS, mevcut kriterleri birbirleri ile karşılaştırmak için AHP'de olduğu gibi ikili karşılaştırma yöntemi kullanır. İkili karşılaştırmada kriterlerin birbirine göre durumu Saaty tarafından geliştirilen 1-9 ölçeği ile ölçeklendirilir (Saaty, 1980; Saaty, 1996).

AAS yönteminde mevcut karar verme problemi ile ilgili tüm kriterler, alt kriterler ve alternatifler tanımlanır. Bu kriterlerin birbirleri ile olan ilişkileri tanımlanır. Daha sonra bu ilişkiler bir ağ yapısı oluşturacak şekilde modellenir. Hiyerarşik bir yapı kullanılmadığı için AAS metodu daha etkili ve gerçekçi bir metottur. (Saaty, 2001; Saaty, 2005).AAS yönteminin uygulanmasında izlenen yol şöyle ifade edilebilir; (Saaty, 2001; Dağdeviren ve Eren, 2006).

- ❖ *Adım 1 - Karar Verme Probleminin Belirlenmesi*
- ❖ *Adım 2 - Ölçütlerin Birbirleri İle Olan İlişkilerin Belirlenmesi*
- ❖ *Adım 3 - Ölçütler Arası İkili Karşılaştırmaların Yapılması*
- ❖ *Adım 4 - Karşılaştırma Matrislerinin Tutarlı Olup Olmadığına Bakılması*
- ❖ *Adım 5 - Süper Matrislerin Sırayla Oluşturulması*
- ❖ *Adım 6 - En İyi Alternatifin Belirlenmesi ve Seçimi*

## **Literatür Taraması**

Literatür taramasında ABC analizi ve çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılarak yapılan bazı çalışmalar incelenmiştir. Duru (1989), yaptığı çalışmada bir koli firmasında ABC metodu uygulanarak mağazanın stok profili incelenmiş ve yöneticilere mamuller arasında daha etkin kontrol dağıtımı yapabilmeleri için yol gösterilmiştir. Güvenir (1993), çalışmasında Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) tekniğinin ABC stok sınıflandırmasına uygulanması esasına dayanan yeni metod ortaya koymuştur. Dinç (1996), hem klasik hem de çok kriterli ABC sınıflama metodlarını kullanarak bir ilaç firması için uygulanmış ve çözüm sonuçları karşılaştırılmıştır. Güvenir ve Erel (1998), stok sınıflandırmada genetik algoritma kullanımı üzerine çalışmışlardır. Çalışmalarında çok kriterli stok sınıflandırma problemi genetik algoritma ile entegre edilmiştir. Bu çalışmada da önce AHP yöntemi ve ABC analizi ile kriter ağırlıkları ve stok skorları belirlenmiştir. Ramanathan (2006), çok kriterli ABC yöntemi ile stok sınıflama problemi ele alınmıştır. Bu problem için veri zarflama analizi (VZA) temelli bir doğrusal model geliştirilmiştir. Sıralama sonucu klasik tek kriterli ABC analizi ve AHP ile kıyaslanmıştır. Çakır ve Canbolat (2008), tarafından yapılan bir çalışmada ise bulanık AHP temelli bir stok sıralama sistemi çalışılmıştır. Gerçek stok verileri ile karar vericilerin yargılarını kullanılarak bulanık AHP tekniğini uygulamışlardır. Özdemir ve Özveri (2009), tarafından yapılan çalışmada ise bir jeneratör firmasının stokları için çok kriterli ABC analizi yapılmıştır. Bu amaçla klasik ABC analizi ve AHS probleme uygulanmıştır. Her iki yöntemde de maliyet sonuçları kıyaslanmıştır. AHS için elde edilen sonuçların daha az maliyetli olduğu gözlenmiştir. Tanrıverdi (2010), yaptığı çalışmada bir tekstil işletmesinde önce stok kontrol yöntemlerinden ABC analizi yapılmış daha sonra çok kriterli stok sınıflandırılması için AHP yöntemini kullanmıştır. Stok sınıflandırılmasında AHP ile ABC analizi yönteminin sonuçları arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur. Özgüvenç (2011), çalışmasında, ABC Analizi yaklaşımı temel alınarak, çok kriterli karar verme yöntemlerinden olan bulanık AHS ve VIKOR yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirmiştir. Kılıç vd. (2013), stokların sınıflandırılmasında klasik ABC analizi ve BAHP-TOPSIS yöntemlerini kullanmış ve sonuçları arasındaki farklılıkları ortaya koymuşlardır. Ertuğrul (2013), bir tekstil işletmesinin stok sınıflandırmada ABC analizi ve AHP yöntemini kullanmışlar-

dır. Çıtak. (2013), yaptığı çalışmada bir elektronik firmasındaki stok sınıflandırma probleminin çözümü için çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSIS yöntemini AHS ve ABC yöntemi ile bütünleşik olarak kullanmıştır.

## Örnek Uygulama

Çalışmada işletmeden elde edilen bilgilerle, stokların sınıflandırılmasının ABC analizi ve AAS yöntemleri uygulanarak sonuçların kıyaslanması sonucu işletmenin daha etkin bir stok yönetimi oluşturması amaçlanmıştır (Tanrıverdi, 2010).

### Karar Verme Probleminin Belirlenmesi

Kırıkkale ilinde faaliyet gösteren ısı cihazları üreten bir işletmede ABC analizi uygulanarak işletmenin üzerinde durması gereken stoklar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra aynı sınıflandırma işletmenin verdiği kantitatif bilgilere ek olarak işletmedeki uzmanlardan alınan kalitatif bilgiler eklenerek AAS analizleri uygulaması ile ele alınmış ve veriler çözülmüştür. Bu çalışmamızda uzman görüşü, literatür taraması ve Partovi ve Burton (1993) çalışmalarında yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, stokların sınıflandırılmasında ABC ile AAS analizleri arasındaki farklılıklar belirtilmiş, işletmenin toplam stok maliyetleri hesaplanarak hangi yöntemin avantajlı olduğu ortaya konmuştur.

### İşletme stoklarının ABC analizi ile sınıflandırılması

İşletmenin kullandığı 80 adet ısı cihazı stok kalemleri üzerinden ABC analizi yapılmıştır. Her bir stok için yıllık kullanım değerleri bulunmaktadır. Bir ısı cihazı stok kaleminin birim değerinin yıllık talep ile çarpılması ile yıllık kullanım değeri elde edilmektedir. (Ertuğrul, 2013). Tablo 1 'de stokların yıllık satış tutarları hesaplanmış ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo 1

Stokların yıllık satış tutarları ve sınıflandırılması

Stok adı	Satış fiyatı (tl)	Talep miktarları	Yıllık satış tutarı	Sınıf
YSSK - 50	7240	42	304080	A
YSSK - 55	7890	30	236700	A
YSSK - 25	4310	48	206880	A
YSSK - 45	6930	29	200970	A
KYSI - 50	32610	6	195660	A
K-21	9580	19	182020	A
KYSI - 60	36052	5	180260	A

*Stok Kontrolde Abc Analizi ve Analitik Ağ Süreci Yönteminin Isı Cihazları  
Firmasında Uygulanması*

K-27	11040	16	176640	A
YSSK - 20	3830	43	164690	A
KYSI - 36	26850	6	161100	A
K-24	10490	14	146860	A
YSSK - 15	3240	45	145800	A
K-18	7630	18	137340	A
K-20	8050	17	136850	A
YSSK - 40	6110	22	134420	A
KYSI - 45	30480	4	121920	A
K-30	12020	10	120200	A
YSSK - 35	5220	23	120060	A
KYSI - 20	13260	9	119340	A
KYSI - 40	29570	4	118280	A
K-39	14630	8	117040	A
K-33	12920	9	116280	A
KYSI - 65	37807	3	113421	A
K-65	21800	5	109000	A
K-15	6520	16	104320	A
KYSI - 24	17380	6	104280	A
YSSK - 10	2580	40	103200	A
KYSI - 33	24390	4	97560	A
K-36	13800	7	96600	A
YSSK - 30	4740	20	94800	A
KYSI - 90	46582	2	93164	A
KYSI - 23	16520	5	82600	A
KYSI - 70	39562	2	79124	A
KYSI - 27	19490	4	77960	A
KYSI - 35	25650	3	76950	A
K-42	15350	5	76750	A
K-55	18640	4	74560	A
K-70	23070	3	69210	A
KYSI - 55	34297	2	68594	A
KYSI - 32	22470	3	67410	A

Tablo 1

Stokların yıllık satış tutarları ve sınıflandırılması(Devam)

KYSI - 29	20880	3	62640	A
YSSK - 7	2390	25	59750	B
YSSK - 90	19570	3	58710	B
K-60	19550	3	58650	B
KYSI - 21	14460	4	57840	B
KYSI - 26	18560	3	55680	B
KYSI - 110	51847	1	51847	B
KYSI - 100	50092	1	50092	B
YSSK - 100	24460	2	48920	B
K-45	16260	3	48780	B
KYSI - 95	48337	1	48337	B
KYSI - 22	15520	3	46560	B
KYSI - 85	44827	1	44827	B
YSSK - 5	2200	20	44000	B
KYSI - 80	43072	1	43072	B
YSSK - 65	10390	4	41560	B
K-62	20780	2	41560	B
KYSI - 75	41317	1	41317	B
YSSK - 60	9200	4	36800	B
K-50	17140	2	34280	B
YSSK - 70	10980	3	32940	B
K-85	26290	1	26290	B
K-87	25450	1	25450	C
K-80	25310	1	25310	C
K-88	25160	1	25160	C
K-89	24200	1	24200	C
K-75	23860	1	23860	C
KYSI - 30	21350	1	21350	C
YSSK - 95	20880	1	20880	C
KYSI - 15	10350	2	20700	C
KYSI - 25	17840	1	17840	C
YSSK - 75	12180	1	12180	C

KYSI - 18	12140	1	12140	C
KYSI - 16	11480	1	11480	C
KYSI - 14	9230	1	9230	C
KYSI - 12	8160	1	8160	C
KYSI - 11	7120	1	7120	C
KYSI - 10	6810	1	6810	C
YSSK - 80	14270	0	0	C
YSSK - 85	16590	0	0	C

Sıralama sonucunda 41 adet stoğun A sınıfında, 21 adet stoğun B sınıfında ve 18 adet stoğunda C sınıfında olduğu görülmektedir. Yıllık satış tutarı olarak da A sınıfı 5,195,533 TL, B sınıfı 971,812 TL ve C sınıfı 271,870 TL olarak bulunmuştur.

### **İşletme stoklarının AAS ile sınıflandırılması**

İşletme yetkililerinden alınan bilgiler doğrultusunda ve stoklar göz önüne alınarak kriter ve alt kriterler belirlenmiştir. Bu kriter ve alt kriterler arasındaki ilişkiler ve karşılaştırmalarda firma yetkililerinden alınan bilgiler doğrultusunda yapılmıştır.

#### ***Adım 1: Verilerin toplanması***

Klasik ABC analizinde 80 adet stok kalemi sınıflandırılmıştır, bu analiz de aynı sınıflandırma üzerinden ele alınmıştır. ABC analizi karar hiyerarşisinde fiyat ve talep kriterleri dikkate alınarak yapılmıştır. AAS yönteminde ise uygulamanın gerçekleştiği işletmenin uzman kadrosunun kararı sonucunda fiyat, talep, teslim süresi, kapladığı alan ve ürün cinsi gibi kriterler ve bunların alt kriterleri seçilip belirlenmiştir. Fiyat, talep, teslim süresi bilgileri işletmeden sayısal olarak alınmış geriye kalan diğer kriterler işletmenin uygun bölümlerindeki uzman kişilerce değerlendirilmiştir. Kriterler ve alt kriterler Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3

Kriterler ve alt kriterler

Kriterler	Alt kriterler
Fiyat(F)	Fiyat farklılıkları (FF)
	Ödeme Vadesi(ÖD)
Talep(T)	Üretim Miktarında Esneklik (ÜME)
	Üretim Kapasitesi (ÜK)
Teslim Süresi (TS)	Teslimat zamanına uyma (TZU)
	Teslimat şartnamelerine uyma (TŞU)
	Ulaştırma Olanakları
	Teslimatın Güvenliği (TG)
Kapladığı Alan (KA)	Ürün Yapısı (ÜY)
	Ağırlık (A)
Ürün Cinsi	Yıpranma (Y)
	Hasar Görme Riski (HGR)
	Ürün Çalışma Yöntemi (ÜÇY)

### Adım 2: Skalaların belirlenmesi

İkili karşılaştırmalar matrisinin oluşturulması için işletmenin uzmanlarından derlenen bilgilerle ve Saaty'nin 1-9 ölçeği kullanılarak karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 4-8'e kadar 80 stok kalemi için işletmenin uzmanlarından istenen bilgiler yer almaktadır.

1. Fiyat: Her stok kaleminin para birimi olarak ifadesidir. Fiyatı yüksek parçalar daha önemli hale gelmektedir.

Tablo 4

Stok Kalemlerinin Fiyat Değerlerinin Ölçek Değerleri

Ölçek	Yöneticilerden Alınan Bilgi
1	0 - 10.000 TL ise Ürün Çok Düşük Fiyatlıdır.
2	10.000 - 20.000 TL ise Ürün Düşük Fiyatlıdır.
3	20.000 - 30.000 TL ise Ürün Orta Fiyatlıdır.
4	30.000 - 40.000 TL ise Ürün Yüksek Fiyatlıdır.
5	40.000 TL ve Üzeri ise Ürün Çok Yüksek Fiyatlıdır.

2. Talep: Bir yıl içinde stoğa olan talep miktarıdır. Bir stok kaleminin talebi yüksekse o stok daha çok önemli hale gelmektedir.



*Tablo 5  
Stok Kalemlerinin Talep Değerlerinin Ölçek Değerleri*

Ölçek	Yöneticilerden Alınan Bilgi
1	1 adet ile 10 adet arasında ise talep miktarı çok düşüktür.
2	10 adet ile 20 adet arasında ise talep miktarı düşüktür.
3	20 adet ile 30 adet arasında ise talep miktarı normaldir.
4	30 adet ile 40 adet arasında ise talep miktarı yüksektir.
5	40 adet ve üzerinde ise talep miktarı çok yüksektir.

3. Teslim Süresi: Sipariş verildiği zaman ile ürünün işletmeye teslim edildiği zaman arasındaki gün cinsinden süredir. Teslim süresi arttıkça stok kaleminin işletme için olan önemi artmaktadır. (Ertuğrul, 2013)

*Tablo 6  
Stok Kalemlerinin Teslim Süresi Değerlerinin Ölçek Değerleri*

Ölçek	Yöneticilerden Alınan Bilgi
1	1 gün ile 5 gün arasında ise teslim süresi çok kısadır.
2	5 gün ile 10 gün arasında ise teslim süresi kısadır.
3	10 gün ile 15 gün arasında ise teslim süresi normaldir.
4	15 gün ile 20 gün arasında ise teslim süresi uzundur.
5	20 gün ile 25 gün arasında ise teslim süresi çok uzundur.

Kapladığı Alan: Stok kaleminin stoklandığındaki kapladığı alandır.

*Tablo 7  
Stok Kalemlerinin Kapladığı Alan Değerlerinin Ölçek Değerleri*

Ölçek	Yöneticilerden Alınan Bilgi
1	$0,1 \leq \text{Kapladığı Alan} < 0,5$ ise kapladığı alan çok küçüktür.
2	$0,5 \leq \text{Kapladığı Alan} < 1$ ise kapladığı alan düşüktür.
3	$1 \leq \text{Kapladığı Alan} < 1,5$ ise kapladığı alan normaldir.
4	$1,5 \leq \text{Kapladığı Alan} < 2$ ise kapladığı alan yüksektir
5	$2 \leq$ ise kapladığı alan çok yüksektir.

Ürün Cinsi: Stok kaleminin cinsine ve tipine göre buharlı ya da yağ kullanımına göre önemlidir. Yağ kazanı yâda buhar kazanı birbirine göre önem açısından farklıdır.

Tablo 8

Stok Kalemlerinin Ürün Cinsi Değerlerinin Ölçek Değerleri

Ölçek	Yöneticilerden Alınan Bilgi
1	Stok Kalemi Kızgın Yağ Kazanı ise çok düşüktür.
2	Stok Kalemi Buhar Kazanı ise düşüktür.
3	Stok Kalemi Prizmatik Tip Sıcak Su Kazanı ise normaldir.
4	Stok Kalemi Tam Silindirik Sıcak Su Kazanı ise yüksektir.
5	Stok Kalemi Yarım Silindirik Sıcak Su Kazanı ise çok yüksektir.

**Fiyat farklılıkları:** Tedarikçinin, piyasadaki fiyata ve aynı sektördeki diğer üreticilerin belirlediği fiyata kıyasla sattığı ürün karşılığında belirlediği ücrettir.

**Ödeme Vadesi:** Firmanın ürünlerini satarken uyguladığı vadelerdir.

**Üretim kapasitesi:** Firma belirli bir zaman diliminde ayırabildiği kapasite miktarı yani üretebildiği ürün miktarıdır.

**Üretim miktarında esneklik:** Firmanın acil mal taleplerine ve ürün miktarındaki değişikliklere cevap verme yeteneğidir.

**Ürün Yapısı:** Firmanın ürettiği ısı cihazlarının yapısını ve büyüklüğü anlamına gelir.

**Ağırlık:** Firmanın ürettiği ısı cihazlarının kg cinsinden ağırlığıdır.

**Teslimat zamanına uyma:** Talep edilen malzemelerin üretim sürecinden geçirilip müşteriye zamanında teslim edilebilmesi için geçen zamanın belirlenen süreye uymasındır.

**Teslimat şartnamelerine uyma:** Teslimatı şartnamelere uygun olarak, firmanın istek ve ihtiyaçlarına göre gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gösterir.

**Teslimatın Güvenliği:** Ürünlerin müşterilere sağlam sorunsuz bir şekilde teslim edilmesidir.

**Ulaştırma Olanakları:** Firmanın sattığı ürünleri müşteriye ulaştırma seçenekleridir.

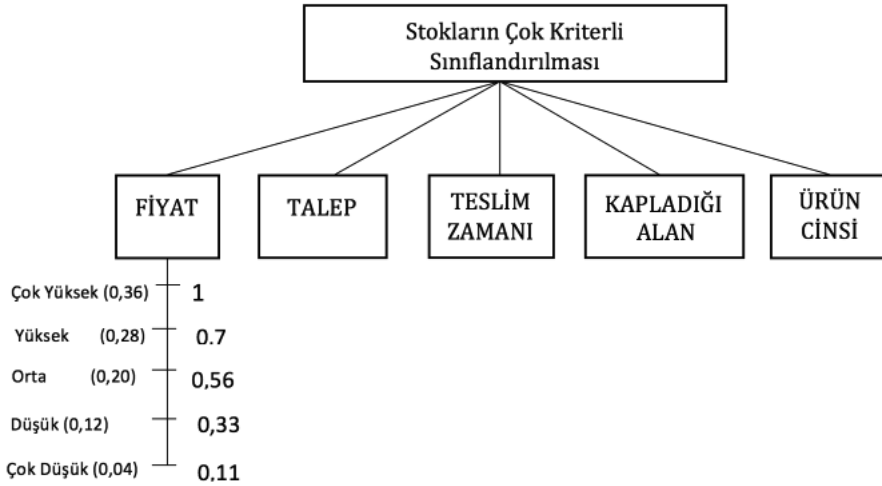
**Yıpranma:** firmanın ürünleri stoklarken oluşan yıpranma oranıdır.

**Hasar Görme Riski:** Ürünlerin yapısına göre hasar alma, hasar oluşma riskidir.

**Ürün Çalışma Yöntemi:** Ürünün çalışmasından dolayı şekil ve yapısı da değişiklik gösterir. Stok sınıflandırma yapılırken dikkate alınacak kalitatif bir ölçektir.

### Adım 3 -Uygulamada Kullanılan Ölçeklerin Dönüştürülmesi

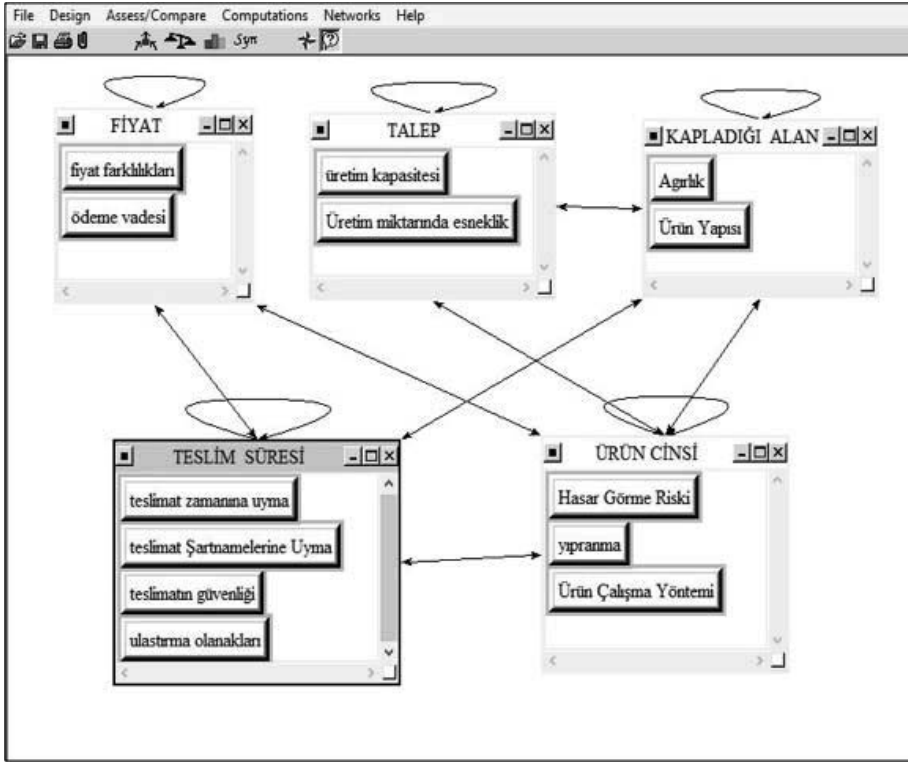
Uygulama yapılan işletmede, işletmenin 80 adet stok kaleminin her biri için ele alınan kriterler beşli ölçekte değerlendirilmiştir. Beşli ölçeğin, Saaty'nin 1-9 ölçeğine (1.3.5.7.9) dönüştürülmesi gerekmektedir. Tüm ölçek değerlerinin karşılıklı ağırlığı ikili karşılaştırmalar matrisi ile [0.36,0.28,0.20,0.12,0.04]olarak bulunan ağırlık değerleri dikkate alınarak her bir stok kalemi için 0 ile 1 arasındaki alternatif ağırlık değeri bulunmuştur. Çok yüksek ifadesinin değeri olarak 0,36 için 1 değeri, yüksek ifadesinin değeri olan 0.28 için 0.78 değeri ve diğer ifadeler için sırasıyla 0.56, 0.33, 0.11 değerlerini almaktadır. Elde edilen verilere göre ikili karşılaştırma yapıldığında kriter ve alternatifler için hiyerarşik yapısı Şekil 1'deki gibi olmaktadır (Partovi vd., 1993).



Şekil 1. Beşli ölçeğin Saaty'nin 1-9 ölçeğine dönüştürülmesi

### Adım 4 - Etkileşimlerin Belirlenmesi ve Ağ Yapısının Oluşturulması

Kriterler ve alt kriterler belirlendikten sonra modeli oluşturan tüm unsurların birbirleriyle etkileşimini gösteren ağ yapısının oluşturulması gerekir. Bunun için de ilk önce kriterler ve alt kriterler arasındaki ilişkiler tanımlanmalıdır. Etkileşimler belirlendikten sonra, bu etkileşimleri gösteren ağ yapısı "Superdecisions" paket programında yapılandırılmış ve Şekil 2'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Ağ yapısı

Here are the priorities.

Icon	Name	Normalized by Cluster	Limiting
No Icon	fiyat farklılıkları	0.59332	0.151096
No Icon	ödeme vadesi	0.40668	0.103564
No Icon	Ağırlık	0.28338	0.080686
No Icon	Ürün Yapısı	0.71662	0.204043
No Icon	üretim kapasitesi	0.20332	0.010601
No Icon	Üretim miktarında esneklik	0.79668	0.041538
No Icon	teslimat zamanına uyma	0.09523	0.021153
No Icon	teslimat Şartnamelerine Uyma	0.53961	0.119865
No Icon	teslimatın güvenliği	0.06704	0.014891
No Icon	ulaştırma olanakları	0.29813	0.066225
No Icon	Hasar Görme Riski	0.12415	0.023134
No Icon	yıpranma	0.04029	0.007507
No Icon	Ürün Çalışma Yöntemi	0.83556	0.155695

Okay Copy Values

Şekil 3. Alt kriterlerin ağırlıkları

Kriterlerin ağırlıkları ise şu şekildedir. Fiyat kriteri, alt kriteri olan fiyat farklılıkları ve ödeme vadesinin toplamıdır. Fiyat kriterinin ağırlığı 0,25466, diğer kriterler aynı şekilde sırasıyla talep 0,284729, teslim süresi 0,052139, kapladığı alan 0,222134, ürün cinsi 0,186336 olarak bulunmuştur.

### ***Adım 8 – AAS Skor değerlerinin hesaplanması***

Stokların sınıflandırılmasında kullanılacak AAS skor değeri, beş kriter için hesaplanan ağırlık değerleri ile her kriter için ısı cihazı stok kaleminin beşli ölçekte değerlendirilmesine göre oluşturulan ağırlık değerleri çarpımıyla bulunur. Örneğin YSSK-5 stoğunun skor değeri işletme uzmanlarının her bir stoğa kriterler açısından verdiği puan ve o kriterin ağırlığının çarpılması ile bulunmuştur.

$$YSSK-5=(0,11*0,254)+(1*0,284)+(0,11*0,052)+(0,56*0,222)+(1*0,186)=0,629$$

Firmanın uzmanlarından alınan bilgiler ışında stokların skor değerlerinin hesaplamak için kullanacak değerler ve skor değerleri Tablo 9’ de gösterilmektedir.

*Tablo 9  
AAS skor değerleri*

Stok adı	Fiyat (tl)	Talep	Teslim süresi	Kapladığı alan	Ürün cinsi	Skor değerleri
K-39	0,199	0,285	0,041	0,124	0,186	0,835
KYSI - 40	0,199	0,222	0,041	0,173	0,145	0,78
KYSI - 45	0,199	0,222	0,041	0,173	0,145	0,78
KYSI - 50	0,199	0,222	0,041	0,173	0,145	0,78
KYSI - 55	0,199	0,222	0,041	0,173	0,145	0,78
YSSK - 35	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
YSSK - 40	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-21	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-24	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-27	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-30	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-33	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
K-36	0,143	0,285	0,029	0,124	0,186	0,767
YSSK - 85	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
YSSK - 90	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
YSSK - 95	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
YSSK - 100	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76

K-65	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
K-70	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
K-75	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
K-80	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
K-85	0,255	0,094	0,052	0,173	0,186	0,76
K-42	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-45	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-50	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-55	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-60	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-62	0,199	0,159	0,041	0,173	0,186	0,758
K-88	0,255	0,159	0,041	0,173	0,104	0,732
K-89	0,255	0,159	0,041	0,173	0,104	0,732
KYSI - 36	0,199	0,222	0,041	0,124	0,145	0,731
KYSI - 70	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 75	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 80	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 85	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 90	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 95	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 100	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
KYSI - 110	0,255	0,094	0,052	0,173	0,145	0,719
YSSK - 60	0,199	0,159	0,041	0,124	0,186	0,709
YSSK - 65	0,199	0,159	0,041	0,124	0,186	0,709
YSSK - 15	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
YSSK - 20	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
YSSK - 25	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
YSSK - 30	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
K-15	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
K-18	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
K-20	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
YSSK - 70	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
YSSK - 75	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
YSSK - 80	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
KYSI - 30	0,143	0,222	0,029	0,124	0,145	0,664

*Tablo 9  
AAS skor değerleri (Devam)*

Stok adı	Fiyat (tl)	Talep	Teslim süresi	Kapladığı alan	Ürün cinsi	Skor değerleri
K-15	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
K-18	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
K-20	0,084	0,285	0,017	0,124	0,186	0,697
YSSK - 70	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
YSSK - 75	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
YSSK - 80	0,199	0,094	0,041	0,173	0,186	0,693
KYSI - 30	0,143	0,222	0,029	0,124	0,145	0,664
KYSI - 32	0,143	0,222	0,029	0,124	0,145	0,664
KYSI - 33	0,143	0,222	0,029	0,124	0,145	0,664
KYSI - 35	0,143	0,222	0,029	0,124	0,145	0,664
KYSI - 60	0,199	0,094	0,041	0,173	0,145	0,652
KYSI - 65	0,199	0,094	0,041	0,173	0,145	0,652
YSSK - 45	0,143	0,159	0,029	0,124	0,186	0,642
YSSK - 50	0,143	0,159	0,029	0,124	0,186	0,642
YSSK - 55	0,143	0,159	0,029	0,124	0,186	0,642
YSSK - 5	0,028	0,285	0,006	0,124	0,186	0,629
YSSK - 7	0,028	0,285	0,006	0,124	0,186	0,629
YSSK - 10	0,028	0,285	0,006	0,124	0,186	0,629
K-87	0,143	0,159	0,041	0,173	0,104	0,62
KYSI - 22	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 23	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 24	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 25	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 26	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 27	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 29	0,143	0,159	0,029	0,124	0,145	0,601
KYSI - 14	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53
KYSI - 15	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53
KYSI - 16	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53
KYSI - 18	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53
KYSI - 20	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53

KYSI - 21	0,084	0,159	0,017	0,124	0,145	0,53
KYSI - 10	0,028	0,159	0,006	0,124	0,145	0,463
KYSI - 11	0,028	0,159	0,006	0,124	0,145	0,463
KYSI - 12	0,028	0,159	0,006	0,124	0,145	0,463

AAS yöntemiyle stoklar beş kriter açısından sınıflandırılarak skor değerleri büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Sınıflandırma sonucunda ABC analizinden farklı bir sınıflandırmanın olduğu görülmüştür. Örneğin YSSK-25 stoğu A sınıfında olmasına rağmen AAS sınıflandırmasında görülmemektedir. Bunun nedeni ise AAS analizinin, etkileşimleri göz önüne alarak çözüm vermesidir.

## Sonuç ve Değerlendirme

Uygulamada yapılan ısı cihazları firmasında 80 adet stok kalemi ilk önce ABC analizi sınıflandırılmıştır. Talep ve fiyat kriterine göre yapılan klasik ABC analizi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir. Sınıflandırma sonucunda A sınıfında 41 adet, B sınıfında 21 adet, C sınıfında ise 18 adet stok olduğu gözlenmiştir.

Daha sonra işletme stokları AAS yöntemi ile sınıflandırılmıştır. AAS yönteminde işletme uzmanları tarafından belirlenen beş kriter ve on üç tane alt kriter ele alınmıştır. AAS yöntemi ile işletme uzmanları tarafından belirlenen ağ yapısı ve karşılaştırma matrisleri Superdecision paket programı ile çözümlenerek kriterlerin ağırlıkları bulunmuştur. En yüksek ağırlığa sahip olan kriter talep olarak bulunmuştur. AAS ile bulunan ağırlıklar ve firma uzmanlarının kriterler açısından her bir stok için verdiği kalitatif bilgiler ile çarpılarak skor değerleri bulunmuştur. İşletme stokları bulunan bu skor değerlerine göre sıralanmıştır.

ABC analizi ile sınıflandırılan A sınıfı stokların, AAS analizi ile sınıflandırmasıyla bulunan stoklar arasında olduğu görülmektedir. Ama bazı stok kalemlerinin AAS ile bulunan stoklar arasında olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni ise stokların AAS yöntemi ile hem beş kriter açısından incelenmesi hem de kriterlerin birbirlerini etkilemesi durumunun dikkate alınarak çözümlenmesidir.

ABC analizinde elde edilen toplam stok tutarı, AAS yönteminde bulunan stok tutarından daha yüksek çıkmış, A sınıfı oranlarının hepsinde AAS, klasik ABC analizine göre daha az maliyetli sonuçlar vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, uygulama yapılan ısı cihazları işletmesine stok sınıflandırılmasında AAS yönteminin kullanılması önerilmiştir.



## Kaynakça

- Akyol, B. (2011), "Çok Kriterli ABC Stok Sınıflandırma Problemi için Yeni Bir Yaklaşım." Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bhattacharya, A., Sarkar, B. and Mukherjee, S.K. (2007), "Distance-Based Consensus Method for ABC Analysis." *International Journal of Production Research*, 45(15), 3405-3420.
- Çakır, O., Canbolat, M.S. (2008), "A Web-Based Decision Support System for Multi-Criteria Inventory Classification Using Fuzzy AHP Methodology, *Expert Systems with Applications*, 35(3), 1367-1378.
- Çıtak Ş. (2013), "Bir Elektronik Firmasında Çok Ölçütlü Stok Sınıflandırma" Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dağdeviren, M. ve Eren, T. (2001), "Tedarikçi Firma Seçiminde Analitik Hiyerarşi Prosesi ve 0-1 Hedef Programlama Yöntemlerinin Kullanılması." *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 16(2), 41-52.
- Dinç E. (1996), "Multicriteria ABC classification with AHP method: An application / AHP metoduyla çok kriterli envanter sınıflaması: Bir uygulama". Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İşletme Enstitüsü.
- Duru, M. (1989), "Abca Envanter Sınıflandırması Bir Uygulama." Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertuğrul, İ. (2013), "Stok Kontrolde ABC Yöntemi ve AHP Analizlerinin İplik İşletmesine Uygulanması" *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 41-52.
- Ertürk M. (2001), *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*, Beta Basım, 5. Basım, İstanbul.
- Gür Ş., Hamurcu M., Eren T., (2016), "Using Analytic Network Process And Goal Programming Methods For Project Selection in the Public Institution" *Les Cahiers du MECAS*, (Basımda)
- Görgülü, İnci, Melek Korkmaz, And Tamer Eren (2013), "Analytic Network Process And Topsis Methods With Selection Of Optimal Investment Strategy." *Sigma* 31, 203-213.
- Güvenir N. (1993), "AHP tekniğinin çok kriterli envanter sınıflandırılmasına uygulanması". Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İşletme Enstitüsü.
- Güvenir, A. H., Erel, E. (1998). "Multicriteria Inventory Classification Using A Genetic Algorithm", *European Journal of Operational Research* 105: 29-37.
- Hamurcu, M., Eren, T., (2016a) "A Multicriteria Decision-Making for Monorail Route Selection in Ankara", *International Journal of Industrial Electronics and Electrical Engineering*, 4 (5), 121-125.
- Hamurcu M., Gür Ş., Özder E.H., Eren T., (2016), "A Multicriteria Decision Making For Monorail Projects with Analytic Network Process and 0-1 Goal Programming." *International Journal Of Advances In Electronics And Computer Science (IJAECs)*, 3(7):812.
- Hamurcu, M., Eren, T., "Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleriyle Raylı Sistem Projelerinin Sıralanması", 3rd International Symposium on Railway Systems Engineering (ISERSE'2016), 13-15 Ekim 2016(b), Karabük, Türkiye.

- Hamurcu, M., Eren, T., "Using ANP - TOPSIS Methods For Route Selection Of Monorail in Ankara", 28th European Conference on Operational Research, July 3-6, 2016(c), Poznan, Poland.
- Meade, L. ve Sarkis, J. (1999), "Analyzing organizational project alternatives for agile manufacturing processes: an analytical network approach", *International Journal of Production Research*, 37(2), ss.241-261.
- Özbek, A. (2013), "Analitik Ağ Süreci Yaklaşımıyla Üçüncü Parti Lojistik (3pl) Firma Seçimi." *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi* 27.1.
- Özdemir, A., Özveri, O. (2004). "Çok Kriterli Envanter Sınıflandırmasında Analitik Hiyerarşi Süreci Analizinin Uygulanması", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2): 137- 154.
- Özguvenç D. (2011), "Kalite Problemlerinin Sınıflandırılmasında Çok Kriterli Pareto Analizi", *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Ramanathan, R. (2006), "ABC Inventory Classification With Multiple- Criteria Using Weighted Linear Optimization", *Computers & Operations Research*, 33(3), 695-700.
- Saaty T.L. (1996), "The Analytic Network Process for Decision Making with Dependence and Feedback", RWS Publications, Pittsburg.
- Saaty, T.L. (2001), "Decision Making with Dependence and Feedback The Analytic Network Process", Second Edition, RWS Publications, Pittsburg.
- Saaty, T.L. (1994), "Fundamentals of Decision Making and Priority Theory With The Analytical Hierarchy Process", RWS Publications, Pittsburg, 69-84. <http://www.superdecisions.com/>
- Saaty, T.L., (1999a), "Fundamentals of The Analytic Network Process", ISAHP, Kobe. Japan. 12-14.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*, McGraw-Hill Inc., New York
- Saaty, T.L. (2005), "Theory and Applications of the Analytic Network Process", RWS Publications, Pittsburg.
- Singh, K.N., Kushwaha, S. ve Hamid, F., "Analytic Network Process – A Review of Application Areas", *The 1st IEEE International Conference on Logistics Operations Management. Le Havre. France. 17-19 October 2012.*
- Tanrıverdi Y. (2010). "Tedarik Zinciri Ve Stok Yönetimi Üzerine Bir Uygulama" *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

# ENERJEOPOLİTİK MÜDAHALELER VE AFRİKA'DAKİ İÇ SAVAŞLAR: NİJERYA, ANGOLA VE SUDAN ÖRNEKLERİ<sup>1</sup>

Okt. Mürsel BAYRAM<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmada enerji kaynakları ile iç savaşların ilişkisine dair teorik bir perspektif sunulmakta ve Afrika'da uluslararası enerjiopolitik rekabetten etkilenen örnek iç savaşlar incelenmektedir. İç savaş-enerjeopolitik müdahale ilişkisi, dönemselsel olarak üç rekabet kalıbı içerisinde açıklanabilir: Birincisi, dekolonizasyon döneminde Afrika üzerindeki nüfuzlarını devam ettirmeye çalışan İngiltere ile Fransa arasındaki rekabet; ikincisi, Soğuk Savaş atmosferinde küresel nüfuz sahalarını genişletmeye çalışan Amerika Birleşik Devletleri ile Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği arasındaki rekabet; üçüncüsü ise Soğuk Savaş sonrası dönemde Amerika Birleşik Devletleri ile Çin Halk Cumhuriyeti arasında yavaş yavaş gün yüzüne çıkmaya başlayan rekabettir. Büyük Güçler'in enerji kaynakları bakımından zengin olan bölgelerdeki iç savaşlara müdahil olması, hem kendi enerji arz güvenliklerini sağlama hem de rakip güçlerin hayat damarlarını tıkama stratejisi bağlamında değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Enerjeopolitik, İç Savaş, Nijerya, Angola, Sudan

## *Energeopolitical Interventions and Civil Wars in Africa: The Cases of Nigeria, Angola and Sudan*

### *Abstract*

This paper presents a theoretical perspective to explain the relationship between energy resources and civil wars in Africa as a battleground for the international energyopolitical competition. It is possible to analyse the mentioned relationship cyclically through three patterns of competition. The first pattern of competition, as exemplified with the case of Biafra, occurred between Britain and France in an effort to maintain their waning influence in Africa following the decolonisation. The second pattern of competition was fought between the USA and the USSR striving to expand their zones of influence in the Cold War era. We illustrated that in the case of Angola. The last scramble for Africa is staged, as seen in Sudan, between the USA and the People's Republic of China, which deepens day by day with the latter's irrepressible rise. The reason why Great Powers are a party to civil wars in resource-rich regions can be understood in the context of a grand strategy aiming at securing their own energy supplies while occluding their present or possible rivals' veins of life.

**Keywords:** Energeopolitics, Civil Wars, Nigeria, Angola, Sudan

1 Bu makale, Darfur Sorunu'nun Uluslararası Boyuta Taşınmasında Küresel Enerji Politikalarının Rolü (Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, 2013) adlı Yüksek Lisans Tezinden istifade edilerek yazılmıştır.

2 Ahi Evran Üniversitesi, Rektörlük; Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı. mursalbayram@gmail.com

## Giriş

Tarihin ilk devirlerinden itibaren insanlık, basit enerji döngüsünün başlangıcını teşkil eden ısı ve ışık faktörlerine ihtiyaç duymuştur. Üçüncü faktör olarak hareket enerjisinin ortaya çıkmasıyla birlikte enerji, giderek insanlığın hem temel ihtiyaçlarını hem de konforunu tayin eden bir unsur haline gelmiştir (Demir, 2010: 15). Bu anlamda modern medeniyetin adeta oksijeni olan enerji, mevcut uluslararası düzenin şekillenmesinde de etkili olmuştur. Kömür ve buhar çağı Britanya İmparatorluğu'nu yükseltirken petrol çağına geçişle birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nin yıldızı parlamıştır (Kaplan, 2014).

Enerji jeopolitiği; enerji arzı, talebi ve nakliyle ilgili tüm coğrafi unsurları içerir. Millî güvenliğin bir parçası olan enerji güvenliği, bu unsurların tamamının dikkate alınmasını gerektirir. Zira enerji ihtiyacını güvence altına almak isteyen devletler, yeterli miktarlardaki enerji kaynaklarına tutarlı fiyatlarla, istikrarlı bir kaynaktan, fiilî olarak tehdit altında olmayan ulaşım imkânları vasıtasıyla ve adil dağılım çerçevesinde erişebilmeyi amaçlarlar (Sevim, 2012: 4380). Enerji kaynakları, bu öneminden ötürü savaş ve çatışmalarda rol oynayan birim düzeyindeki değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Dünya üzerindeki iç savaşlar incelendiğinde bunların daha çok kaynak yönünden zengin bölgelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, lokal sosyopolitik ve ekonomik dinamikler kadar enerjeopolitik dış müdahaleler ile de irtibatlıdır.

Enerji jeopolitiğinin küresel rekabete yansımaları incelendiğinde, tarihsel olarak üç temel rekabet kalıbının oluştuğu söylenebilir: Birincisi kolonyalist İngiliz-Fransız rekabeti, ikincisi Soğuk Savaş bloklaşması, üçüncüsü günümüzün belirginleşen özelliği olan Çin-Amerikan rekabeti. Makalede, enerji kaynakları ile iç savaşların ilişkisi analiz edildikten sonra bu üç dönemin enerji rekabetiyle ilgili özellikleri Afrika'daki üç iç savaş (Angola, Nijerya, Sudan) üzerinden örneklenmiştir.

### *1. Enerjeopolitik Rekabet ve İç Savaşlar*

Enerji kaynakları üzerinden yürütülen rekabetin biri mikro (yerel), diğeri makro (küresel) olmak üzere iki boyutu vardır. Mikro düzeyde gerçekleştirilen analizlere göre, kaynak bakımından zengin olan bir ulusun iç savaş yaşama riski, sınırlı kaynakları olan bir ulusun iç savaş yaşama riskinden daha yüksektir (Collier, 2003; Collier ve Hoffer, 1998). Enerji kaynakları hem çatışmaları tetiklemekte hem de yaşanan çatışmaların süresini ve ölüm bilançosunu olumsuz etkilemektedir. Özellikle petrol kaynaklarının yer aldığı bölgelerde çatışmaların süresinin daha uzun olduğu tespit edilmiştir (Buhaug, 2009). Petrolle çatışma bölgesi aynı olduğunda ölüm oranı daha fazla, petrol çatışma bölgesinin dışında ise ölüm oranı daha az olmaktadır (Lujala, 2008: 50-71 ).

Düşük milli gelir düzeyine sahip olan ülkelerde, doğal kaynakların bolluğu durumunda onları kontrol etme hırsı; kaynakların kıt olması yahut elde edilen gelirin eşit dağılmaması durumunda ise baş gösteren şikâyetler, bir iç savaşı başlatma veya sür-

dürme gerekçesi olabilmektedir. Ani zenginleşme kaynağına kavuşan bir ekonomide mevcut üretim faktörlerinin diğer üretim alanlarından çekilip yeni kaynağa yönelmesi sonucunda toplam üretimin azalması<sup>3</sup> da dolaylı olarak ekonomik şikâyetlere yol açmakta; doğal kaynağın çıkarıldığı, üretildiği veya işlendiği bölgelerin zenginlikten pay alamadığı yönündeki mahrumiyet algısını pekiştirmektedir (Humphreys, 2005). Bilhassa bir etnik grubun yoğun olarak yaşadığı bölgede bulunan doğal kaynakların merkezî hükümet tarafından “gasp edildiği” ve bölgedeki etnik çoğunluğun refahı için kullanılmadığı düşüncesi, ayrılıkçı bir harekete gerekçe sunabilmektedir.

Ancak enerji kaynaklarıyla bağlantılı etnik çatışmaları sadece “hırs” ve “şikâyet” faktörleriyle açıklamak mümkün değildir. Etnik olarak farklılaşmış bütün toplumlarda “safkan” bir siyasî varlık oluşturma hayali kuran milliyetçi gruplar çıkabilir. Kaynakların keşfiyle birlikte bu milliyetçi hareketlerin şiddete başvuran ayrılıkçı bir harekete dönüşme potansiyelinin arttığı doğrudur. Bu tür ayrılıkçı hareketler, savunuculuğunu üstlendiği etnik grubun yaşadığı sıkıntılara, bölgenin ihmal edildiğine veya gelir dağılımından eşit pay alamadıklarına vurgu yapan bir söylemle meşruiyet kazanmaya çalışırlar. Fakat etnik grupların taleplerini ve eylemlerini meşrulaştırmanın temelinde güç ve çıkar mücadelesi yatmaktadır (Lecours, 2000: 107-108). Diğer bir deyişle, kaynak gelirlerinden eşit pay alma gibi söylemler, kimlik politikalarının meşrulaştırılmasına yönelik demagojik birer araç olabilmektedir.

Gurr'un (1997) da belirttiği gibi, etnopolitik ayaklanmalar en çok güçlü bir *kimliğe* sahip gruplarda ortaya çıkar; siyasî, ekonomik ve kültürel şikâyetler etnik grubun örgütlenmesi açısından teşvik edici unsurları oluşturur; bu unsurları kullanabilen etkili bir liderlik, grubun *mobilizasyon* kapasitesini artırır; dış faktörler ise grubun devlete karşı mobilize olma *fırsatlarını* belirler. Zira dünyanın çeşitli yerlerinde faaliyet gösteren isyancı örgütlerin çok azı egemen bir hükümetin silahlı kuvvetlerine meydan okuyabilecek büyüklüğe erişebilmektedir. Kimi örgütlerin başarılı, kimilerinin başarısız olması, giriştikleri savaşı finanse edebilecek dış desteğe ve kaynaklara sahip olup olmamalarına bağlıdır.

Enerjeopolitik rekabetin makro düzeydeki karşılığı olan küresel ekonomi-politik rekabet ise temelde kapitalizmin doğasından kaynaklanmaktadır. Kapitalist devletler (ki dünya üzerindeki devletlerin hemen hemen tamamı böyledir), ortaya çıkan zenginlik fazlasını refah artırıcı tedbirlerle ülke içinde yeniden taksim etmek yerine ülke dışında kâr elde edecek şekilde yeniden yatırıma dönüştürmeyi tercih ederler (Hobson, 2005). Bu da doğal olarak nüfus bölgelerini genişletmelerine bağlıdır. Söz konusu genişleme, rakip ülkelerin zararına olacağı için uluslararası çatışma ve müdahaleler kaçınılmaz hale gelmektedir. Neticede “hammadde kaynakları umuduyla henüz paylaşılmamış dünya köşelerinin ya da paylaşılmış olup da yeniden paylaşılması söz konusu olan toprakların bölüşülmesi” gündeme gelmektedir. (Lenin, 2003: 85). Bilindiği gibi kolonyalist yayılmanın ana saiklerinden birisi bu bölüşüm mücadelesidir.

3 Bu durum, ilk olarak 1960'lı yıllarda Hollanda'da doğal gaz bulunması sonucunda gözlemlendiği için Hollanda Hastalığı adıyla bilinmektedir.

Kolonyalist dönemde enerji kaynakları, doğrudan müdahalelerle kontrol edilmeye çalışılmıştır. Örneğin, 19. yüzyılın sonlarında Güney Afrika'da yeni kurulmuş olan Boer cumhuriyetlerinde altın ve elmasın keşfiyle birlikte bir yandan İngiltere tarafından ilhak edilmeye karşı güçlü bir direniş ortaya çıkarken diğer taraftan İngiliz maden arayıcıları bölgeye akın etmişlerdir. Boer otoriteleri bu İngiliz *uitlander*lara siyasî haklar vermeyi reddedince De Beers Madencilik Şirketi'nin kurucusu Cecil Rhodes ve diğer İngiliz müteşebbisler, Boer Savaşı'nda yer almak üzere İngiliz yerleşimcileri silahlandırmıştır (Pakenham, 1997). Bir başka örnek olan Belçika'nın yönetimindeki Kongo'da ise bağımsızlık mücadelesi baş gösterdiğinde Katanga vilayetindeki bakır madenleri üzerindeki kontrolünü güvence altına almak isteyen Belçika, Moise Tshombe'nin öncülük ettiği ayrılıkçı hareketi desteklemiştir (Ballancie ve La Grange, 1999). Paralel bir örnek de Fransa'nın Sahra politikasıdır. Cezayir'deki bağımsızlık mücadelesi nedeniyle çıkarlarının tehlikeye düştüğünü gören Fransız Hükümeti, kaynak yönünden zengin olan Sahra'nın güney bölgesinde *Organisation Commune des Regions Sahariennes* adında kurumsal bir ayrılıkçı hareket organize etmiş ve bugünkü Moritanya ile Mali'nin bir kısmı da dâhil olmak üzere bu bölgeyi doğrudan Paris'in kontrolüne tabi kılmıştır (Aissaoui, 2001: 47-49). Buradan hareketle, kolonyalist dönemi Nijerya, Soğuk Savaş dönemini Angola, Soğuk Savaş sonrası dönemi de Sudan üzerinden örnekleyerek uluslararası enerjipolitik müdahalelerin doğasını analiz etmek mümkündür.

### **1.1. İngiliz-Fransız Rekabeti Örneği: Nijerya İç Savaşı**

Nijerya iç savaşı, kolonyalist İngiliz-Fransız rekabetini örnekleyen bir vakadır. 1960 yılında İngiltere'den bağımsızlığını elde eden Nijerya'da bağımsızlık sonrasında etnik ve dinî farklılıklar<sup>4</sup> keskinleşmiş ve çoğu zaman askerî darbelerle neticelenen bir dizi ayaklanmalar baş göstermiştir. Bu kaotik ortamda, Doğu Nijerya Valisi olarak görev yapmakta olan Albay Chukwuemeka Odumegwu Ojukwu, 30 Mayıs 1967'de Biafra'nın bağımsızlığını ilan etmiştir. Biafra'nın egemenliğini kabul etmeyen Yakubu Gowon yönetimindeki Nijerya Hükümeti, bölgeye asker sevk etmiş; Biafra'nın karşılık vermesiyle Nijerya İç Savaşı başlamıştır. (Clergerie, 1994; Uzokwe, 2003: xiv).

Dünyanın altıncı büyük petrol ihracatçısı olan Nijerya'da petrolün büyük kısmı Biafra bölgesinde yer almaktaydı. Buradaki petrolü İngiliz-Felemenk konsorsiyumu Shell/BP çıkarıp işlemekteydi. Bölgede bağımsızlık ilan edildikten sonra Ojukwu, şirketin imtiyaz ücretlerini bundan böyle Nijerya hükümetine değil Biafra'ya ödemesini talep etmiş; Shell/BP de borcunun geri kalanını bilahare ödemek kaydıyla 250 bin sterlinlik sembolik bir ödeme yapmayı kabul etmiştir (Leapman, 1998). Ojukwu'nun petrol sahaları üzerinde de facto kontrol sahibi olduğu gerçeğinden hareketle İngiltere, şirketin bu kararını desteklemiştir. Ancak Nijerya Hükümeti'nin Biafra'yı ablu-

4 Nijerya'da 250'den fazla farklı diyalekt konuşan çok sayıda etnik grup yaşamaktadır. Kuzeydeki Fulani/Hevsalar, batıdaki Yorubalar ve doğudaki Igbolar nüfusun yüzde 68'ini teşkil etmektedir. Nüfusun yüzde yaklaşık 55'i Müslüman, yüzde 35'i Hristiyan'dır. Müslüman nüfus ülkenin kuzeyinde, Hristiyan nüfus ise güneyde yoğunlaşmıştır.

kaya olarak petrol ihracatının önünü kesmesi, zaten bir ekonomik krizle boğuşmakta olan ve petrolünün yüzde 10'unu Nijerya'dan temin eden İngiltere'yi harekete geçirmiştir. İngiltere Hükümeti'nin bu bağlamda birincil hedefi ablukanın kaldırılmasını sağlamak olmuştur. Nijerya Devlet Başkanı Gowon'un İngiltere'den silah talep etmesi, İngilizler için bir fırsat sunmuştur. Devlet Bakanı George Thomas, Gowon'un petrol arzı konusunda yardımcı olması halinde istediği silahları temin etmek üzere Lagos'a yollanmıştır. Biafralıların Orta-Batı Nijerya'yı ve Benin'i işgal ederek askeri başarı göstermesi, İngiltere Hükümeti'ni meseleyi yeniden düşünmeye itmişse de yine Nijerya hükümetine silah tedarikine devam edilmesi kararlaştırılmış ve düşünüldüğü üzere mücadelenin Biafra aleyhine geliştiği görülünce bu tedarik artırılmıştır (Birch ve St. George, 1968: 31; Stremmlau, 1977; Uwechue, 2004: 85; Childs, 2006: 119).

İngiltere alenen Nijerya Hükümeti'ni desteklerken Fransa da Gabon, Kamerun ve Fildişi Sahili (Kotdivuar) üzerinden Biafra'ya silah sevkiyatı yapmıştır. Zira büyüklüğü ve potansiyeli ile Batı Afrika'daki Frankofon devletleri gölgede bırakan Anglofon Nijerya'nın parçalanması Fransa'nın çıkarına olabilirdi. Ayrıca Biafra'da ilan edilen devletin başarılı olması durumunda Fransa, bölgedeki petrolden daha fazla pay alabilirdi. Enerjeopolitik çıkarları doğrultusunda Biafra'nın self-determinasyon hakkını destekleyen ve bu konuda Avrupa'da ciddi bir propaganda faaliyeti yürüten Fransa, Biafra'yı uzun süredir insanî dram yaşayan, "özgürlük ve soykırım arasında kalmış bir ulus" olarak takdim etmiştir. Söz konusu propaganda hem İngiltere halkı nezdinde taraftar bulmuş, hem de siyasî düzeyde İngiliz İşçi Partisi tarafından desteklenmiştir. Fakat İngiltere Hükümeti'nin desteğiyle iç savaşın Nijerya lehine geliştiği anlaşılınca Fransa da yavaş yavaş Biafra'dan dezangaje olmuştur (Arbatov, 1986: 34; Bach, 1980; Childs, 2006; Fountain, 2000; Hyacin, 2008).

Sonuç olarak, Biafra'da ayrılıkçı bir hareketin ortaya çıkması, bu hareketin merkezî hükümet tarafından bastırılması ve dış destek sırasında güdülen politikalarda büyük ölçüde bölgedeki petrol rezervleri rol oynamıştır. Dönemin siyasî güç konfigürasyonu dikkate alındığında, Biafra krizinin İngiltere'nin enerjeopolitik çıkarları doğrultusunda üç yıl gibi kısa bir süre zarfında sonuçlandığı görülmektedir. Ancak bölgedeki ayrılıkçı eğilim sona ermiş değildir. Halen *Movement for the Actualization of the Sovereign State of Biafra* (MASSOB) adıyla Biafra'nın bağımsızlığı için çalışan bir hareket mevcuttur.

### **1.2. Soğuk Savaş Bloklama Örneği: Angola İç Savaşı**

İngiltere ve Fransa, kolonizatör güç olarak 1960'lı yıllarda Afrika kıtasından çekilirken Portekiz, kolonyalizmini bir müddet daha sürdürmek istemiş ancak kolonilerinde sürdürülen savaşlar Portekiz bütçesinin yüzde 43'ünden fazlasına tekabül etmeye başlayınca bu külfetten kurtulmanın yollarını aramaya başlamıştır. Bu doğrultuda Angola, 1975 yılında Portekiz'den bağımsızlığını ilan etmiştir.

Angola'da Portekiz sömürge yönetimine tepki olarak doğan hareketler, bağımsızlıktan sonra birlikte mücadele vermek yerine kendi aralarında üstünlük mücadelesine gi-

rişmişlerdir. Bu mücadele, hemen hemen bütün Soğuk Savaş aktörlerini cezbeden kanlı bir iç savaşa evrilmiştir. İç savaşın iki ana yerel aktörü vardır: *Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA) ve *União Nacional para a Independência Total de Angola* (UNITA). Marksist MPLA örgütü, Sovyetler Birliği, Küba, Yugoslavya ve Doğu Almanya hükümetleri tarafından desteklenirken Batı yanlısı UNITA örgütü de Amerika Birleşik Devletleri, İsrail, Fransa, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Mısır hükümetlerinin vekil savaşçısı olarak varlık göstermiştir (Bayram, 2016a).

Angola'da çatışan örgütler ve çatışmalara müdahil olan devletler kendi jeopolitik gündemlerine göre hareket ederken buradaki iç savaş, zamanla kendi ekonomisini oluşturmuştur Alüvyal elmas üretimini kontrol eden UNITA'nın uluslararası yaptırımlara rağmen, Executive ve Outcomes ve De Beers gibi şirketler vasıtasıyla, çoğunluğu elmas satışından olmak üzere toplam 4 milyar dolara yakın gelir elde ettiği anlaşılmıştır (Bayram, 2016a: 365-383).

1986'da Beyaz Saray'da UNITA lideri Jonas Savimbi ile görüşen dönemin ABD Başkanı Ronald Reagan, Savimbi'nin çabalarını desteklediğini ve UNITA'nın "dünyayı heyecanlandıracak bir zafer" kazanacağına inandığını belirtmiştir (Aaronovitch, 2004). ABD bu şekilde alenen UNITA'yı desteklerken MPLA da Sovyetler Birliği ve Küba'dan daha fazla askerî destek talep etmiştir. Bu noktada ülkedeki enerji kaynakları, Batı ve Doğu blokları arasında yürütüldüğü düşünülen iç savaşın paradoksal yönlerini ortaya çıkarmıştır. Marksist MPLA rejiminin ayakta kalması ve iç savaşın finanse edilebilmesi petrol gelirlerine bağlı olduğu için MPLA, Amerikan şirketlerinin işlettiği petrol kuyularını ve rafinerilerini korumak durumunda kalmıştır (James, 1992; Le Billon, 2001: 55-56).

UNITA'nın petrol zengini Cabinda'yı ele geçirip buradaki petrol üretimini durdurma veya sekteye uğratma ihtimali, ABD'nin politikalarını değiştirmesine neden olmuştur. UNITA aleyhine değişen uluslararası politikaların ilk belirtisi olarak ABD yönetimi 19 Mayıs 1993'te MPLA hükümetini tanımış ve Amerikan şirketlerinin MPLA'ya askerî teçhizat satmasına izin vermiştir. ABD'yi müteakiben İngiltere de Ağustos ayında MPLA'ya yönelik silah ambargosunu kaldırmıştır (Copson, 1994: 124). Ayrıca UNITA'ya silah ve petrol mamulü satışının yasaklanması için 15 Eylül 1993 tarihinde Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nde alınan 864 sayılı karar ile geniş çaplı uluslararası yaptırımlar yürürlüğe konmuştur. Akabinde 12865 sayılı Amerikan başkanlık kararnamesi ile UNITA'nın "Amerikan dış politika hedeflerine tehdit" oluşturduğu belirtilmiştir (Roberts, 2003: 224). Ağustos 1993'e kadar Angola'nın yaklaşık üçte ikisini kontrol altına alan UNITA, ABD'nin politikasını değiştirmesiyle birlikte kısa sürede eski pozisyonuna geriletilmiştir. Nihayet ABD ve İsrail'in uydu fotoğrafı desteğiyle Angola ordusu, 22 Şubat 2002'de UNITA lideri Savimbi'yi öldürmüş ve böylece iç savaşın sona erme süreci hızlanmıştır.

27 yıl süren Angola iç savaşında enerji kaynakları geri planda kalan bir faktör gibi görünse de Soğuk Savaş aktörlerinin politikalarını etkilemiştir. UNITA'nın ABD açısından kullanışsız hale gelme süreci, örgütün Amerikan petrol şirketlerinin çıkarlarını tehdit etmesiyle başlamıştır. Pragmatik hareket ederek ABD'nin enerjeopolitik çıkarlarını koruyan Marksist MPLA rejimi ise iç savaşı kendi lehine sonuçlandırmayı başarmıştır.



### **1.3. Çin-Amerikan Rekabeti Örneği: Sudan İç Savaşı**

Soğuk Savaş sonrası dönemde enerjiopolitik rekabet, doğrudan doğruya belli toprakların kontrolü şeklinde değil, buraların doğal ve beşerî kaynaklarının Büyük Güçlerin çıkarlarına hizmet eder hâle getirilmesi biçiminde tezahür etmiştir. ABD'nin Orta Doğu'nun petrol rezervlerini kontrol etme ve Çin'den başlayıp Avrupa'ya kadar rakip güçlerin hayat damarlarını tıkama hamlesi de bu neo-empyalist strateji bağlamında değerlendirilebilir. (Kozanoğlu, 2006: 99). ABD, askerî gücünü kullanarak ekonomik çıkarlarını küresel çapta egemen kılmak için Irak'a müdahale etmiş ve bu yolla hegemonyasını pekiştirmiştir. ABD'nin Irak'a petrol için müdahale ettiğini ve buradaki petrolü sadece kendisi için istediğini düşünmek olayı fazla basite indirgemek anlamına gelir. Zira ABD, bütün büyük Batılı güçler arasında Orta Doğu petrolerine en az bağımlı olan ülkedir. Orta Doğu petrolerine asıl bağımlı olan ülkeler Çin, Hindistan, Japonya ve Avrupa ülkeleridir (Callinicos, 2011). O halde ABD'nin asıl amacı, dünyanın en zengin petrol bölgelerini ele geçirip petrolü rakiplerine karşı koz olarak kullanmaktır. Dünyanın temel enerji arz ve ulaşım coğrafyaları üzerinde askerî üsler kurarak Çin, Rusya, Hindistan gibi dünya siyasetinde söz sahibi olma potansiyeli taşıyan ülkelere karşı “önleyici savaşlar” ihdas eden ABD, böylelikle stratejik rakiplerinin petrole ulaşmak için kendisine bağımlı kalmasını sağlamaktadır (Amin, 2004: 87; Pala, 2007: 2008).

Enerji jeopolitiğinde ABD'nin konumunu etkileyen en önemli gelişme, dünyanın ekonomik ağırlık merkezinin yavaş yavaş Atlantik'ten Asya-Pasifik'e kaymasıdır. Son zamanlarda Asya-Pasifik bölgesinin, özellikle de Çin'in yükselişi ve bu yükselişin Batı'nın çıkarları için oluşturduğu “tehditler” dikkat çekmektedir (Carmody ve Owusu, 2007; Klare, 2008). “Çin tehdidinin” en görünür olduğu bölgelerin başında Afrika gelmektedir. Kıtadaki petrol üretiminin artışı, yeni rezervlerin keşfi ve İran Körfezi dışında petrol arzının çeşitlendirilmesine yönelik arayışlar, başta Çin olmak üzere birçok Batı-dışı devletin 2000'li yılların başından itibaren Afrika'ya daha fazla ilgi duymasına neden olmuştur. Hızlı ekonomik büyüme performansının beraberinde getirdiği doğal kaynak ve enerji ihtiyacına bağlı olarak 1993'te net petrol ihracatçısı haline gelen Çin, müteakip 10 yıl zarfında dünyanın en büyük ikinci petrol ithalatçısı konumuna terfi etmiştir. Ülkenin enerji talebindeki artışa bağlı olarak Çin-Afrika ticaretinde muazzam bir büyüme gerçekleşmiştir. Çin-Afrika ticaret hacmi, 1965 yılında 250 milyon dolar civarında iken 2013 yılında 210 milyar doları aşmıştır. Böylece Çin, Afrika'nın geleneksel ortakları olan ABD, Fransa ve İngiltere'yi geride bırakarak kıtanın en büyük ticaret ortağı haline gelmiştir (Bayram, 2016b: 504).

Kıtanın ticarî eğilimleri hızla Çin lehine değişirken Çinli şirketler de Exxon-mobil ve Shell gibi çokuluslu şirketlerle rekabet edebilecek duruma gelmişlerdir (Monte, 2010: 12). Batılı şirketler karşısında Çin'in artan rekabet gücü ve kıtada Amerikan çıkarlarıyla bağdaşmayan ülkelerle işbirliği geliştirmesi, ABD'nin siyasî ve ekonomik hegemonyasına tehdit olarak algılanmış görünmektedir. ABD'nin Afrika Komutanlığı'nı (AFRICOM) kurması, Fransa'nın Mali'ye müdahalesi, Batı'daki kampanyalarda Çin'in Afrika politikasının hedef alınması temelde bu algının tezahürleridir. Batı ve Doğu dünyaları arasında Afrika üzerinden yürütülen ekonomi-

politik ve askerî rekabet, müdahil olunan iç savaşların hızla uluslararası bir soruna dönüşüp daha girift hale gelmesine neden olmaktadır.

Bu durumu Sudan üzerinden örneklemek mümkündür. 1956'da İngiltere'den bağımsız olan Sudan, ilki Güney Sudan bölgesinde, diğeri Darfur bölgesinde olmak üzere iki büyük iç savaş tecrübe etmiştir. Sömürgeci dönemde atomize edilen sosyopolitik yapının bağımsızlık sonrasında hâkim Arap-Müslüman kimliği etrafında yeniden birleştirilmeye çalışılması, ülkeyi içinden çıkılmaz bir etnik mücadeleye sürüklemiştir. Bu temelde ortaya çıkan Güneyli isyan hareketinin güçlenmeye devam etmesinin en büyük nedenlerinden birisi ise yabancı aktörlerin müdahaleleridir. Bilhassa ABD ve İsrail'in Güneyli isyancıları desteklediği bilinmektedir (Bayram, 2016c; DeRouen ve Heo, 2007).

Güney Sudan ayrılıkçılığını etkileyen ekonomi-politik faktörlerin başında petrol kaynakları gelmektedir. İç savaş devam ederken bölgede petrol arama faaliyetleri yürüten ABD'li Chevron, 1974'te buradaki sahaların imtiyazını almıştır. Öngörüldüğü üzere bu dönemden sonra iç savaşın ana eksenini petrol kaynaklarının kontrolü ve petrol gelirlerinin adil dağılımı üzerine oturmuştur. İsyancıların Hartum hükümetiyle pazarlık konusunda ellerini sağlamlaştırmak adına petrol tesislerine saldırması, Chevron'un 1992'de Sudan'dan çekilmesine neden olmuştur. Chevron'dan sonra Kanadalı Talisman, Sudan'ın petrol sektörüne yatırım yapmak istemiş ancak bu dönemde Sudan Hükümeti'ne uluslararası yaptırımların gündeme gelmesi, ABD ile paralel bir siyasî çizgide olan Kanada Hükümeti'yle Talisman'ı karşı karşıya getirmiş ve Sudan'daki yatırımlarını geri çekmek zorunda bırakmıştır. Batılı şirketler çekilince Sudan petrol piyasasında giderek Çin, Hindistan ve Malezya menşeli şirketler üstünlük kurmuştur (Bayram, 2016c).

Çin'in inşa ettiği rafineri ve boru hatları sayesinde petrol gelirleri Sudan hazinesine girmeye başlamış; 1999-2000 döneminde Sudan ilk defa dış ticaret fazlası vermiş, ekonomisi yüzde 6 büyüme kaydetmiştir. Bu sayede yakalanan ekonomik istikrar, Körfez ülkeleri başta olmak üzere birçok Arap ve Asya ülkesinden sermaye akışını beraberinde getirmiştir. Ülkenin petrol üreticisi haline gelmesi, OPEC'te gözlemci statü elde etmesi ve Asyalı petrol şirketlerinin etki sahasına girmesi üzerine birçok ülke Sudan ile ilişkilerini gözden geçirmiştir. Fransa, Sudan'ın yanında olduğunu ilan etmiş, İngiltere tekrar büyükelçiliğini faal hale getirmiştir. ABD de 1996'dan bu yana kapalı olan büyükelçiliğini 2000 yılında tekrar açmış ve Sudanlı hükümet üyelerine getirdiği seyahat yasağını kaldırmıştır (Bayram, 2013).

2000'li yıllara gelindiğinde Güney Sudan Sorunu'nda çözüme yaklaşılmış ancak bu sefer de ülkenin batı bölgesi Darfur'da isyan hareketi patlak vermiştir. Darfur'daki doğal kaynaklar, direkt olarak isyancılar tarafından ele geçirilmeye çalışılmasa da iç savaşa müdahil olan aktörlerin eylemleri dolaylı olarak çatışma sürecini etkilemiştir. Sudan'ın uluslararası ekonomik izolasyonundan istifade ederek ülkenin petrol sektöründe etkinliğini artıran Çin, askerî anlaşmalarla Sudan'ın iç savaşta kullandığı silahları temin etmiştir. Çin'in Sudan'daki enerjipolitik çıkarları, Sudan Hükümeti'ne yönelik olarak gündeme gelen BM yaptırımlarının diplomatik düzeyle sınırlandırıl-

masına sebep olmuştur. Sudan Hükümeti ise Darfur'da isyancılara karşı kullandığı silahları büyük oranda petrol gelirleri sayesinde satın alabilmiş; ayrıca “düşman” küresel güçlerin siyasi ve ekonomik çıkarları gereği isyancıları destekledikleri gerekçesiyle buradaki isyana daha sert bir karşılık vermiştir. Diğer bir ifadeyle petrol, isyancıların kazanmamasını sağlama konusunda Sudan Hükümeti'ne bir gerekçe sunmuştur. İç savaşın fiili aktörleri olan isyancılar için de mücadelelerini sürdürme gerekçelerinden birisi petrol olmuştur. Petrol sayesinde hem mücadelelerini meşrulaştırmaya çalışmışlar hem de hükümetin sunduğu barış anlaşmalarını kabul etmemek için “petrol gelirinden pay almak” gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir (Bayram, 2013).

Darfur'a ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin ön ayak olduğu Çin karşıtı kampanyalar, buradaki olayların uluslararası medyadaki yansıtılış biçimi ve bu propagandanın topladığı destek Nijerya/Biafra'daki gibi reelpolitik bir boyut taşımıştır. Biafra'da İngiltere ve Fransa kendi enerjiopolitik çıkarları doğrultusunda iç savaşa taraf olurken Darfur Sorunu'nun uluslararasılaşmasında ABD ve Çin'in çatışan çıkarları rol oynamıştır. Darfur üzerinden yürütülen kampanyalarla, Çin'in Sudan gibi Amerikan çıkarlarıyla bağdaşmayan ülkelerle işbirliği geliştirerek ABD'nin Afrika'daki nüfuzuna tehdit oluşturması engellenmek istenmiş olabilir (Bayram, 2014). Buna rağmen Çin, Sudan'daki etkinliğini artırmaya devam etmiştir.

## **Sonuç**

Enerji kaynaklarıyla bağlantılı iç savaşların biri yerel, diğeri küresel olmak üzere iki temel boyutu vardır. Enerji kaynakları yerelde daha ziyade kimlik politikalarını meşrulaştırmak için kullanılan bir araç olurken uluslararası arenada devletlerin siyasi, iktisadi ve askerî güçlerini artırma araçlardan biri olarak işlev görmektedir. Büyük Güçler'in enerji kaynakları bakımından zengin olan bölgelerdeki iç savaşlara müdahil olması, kendi enerji arz güvenliklerini sağlamanın yanı sıra rakip güçlerin hayat damarlarını tıkama stratejisiyle yakından ilgilidir. Bu stratejiye dayalı müdahaleleri “enerjeopolitik müdahale” olarak nitelendirmek mümkündür.

İç savaş-enerjeopolitik müdahale ilişkisi, dönemsel olarak üç rekabet kalıbı içerisinde açıklanabilir: Birincisi, dekolonizasyon sonrası dönemde Afrika üzerindeki nüfuzlarını devam ettirmeye çalışan İngiltere ile Fransa arasındaki rekabettir. Nijerya/Biafra örneğinde görüldüğü gibi, her iki devlet de enerjiopolitik çıkarları doğrultusunda buradaki iç savaşa müdahil olmuştur. İkincisi, Soğuk Savaş atmosferinde küresel nüfuz sahalarını genişletmeye çalışan ABD ve SSCB arasındaki rekabettir. Angola örneğinden anlaşıldığı üzere, bu rekabette ideolojik kamplaşmanın yoğunluğu kısmen enerjiopolitik çıkarları gölgelemiştir ancak bu gölgenin kalkmasıyla her iki cenahta pragmatist U-dönüşlerine şahit olunmuştur. Üçüncüsü, Soğuk Savaş sonrası dönemde ABD ile Çin Halk Cumhuriyeti arasında yavaş yavaş gün yüzüne çıkmaya başlayan rekabettir. Sudan/Darfur örneğinde incelendiği üzere, son dönemde enerji arz ve ulaşım coğrafyaları üzerinde ABD'nin gerçekleştirdiği doğrudan ve dolaylı müdahalelerin temelinde Çin Halk Cumhuriyeti'nin yükselişinden duyulan endişeler yatmaktadır.

## Kaynakça

- Aissaoui, A. (2001). *Algeria: The Political Economy of Oil and Gas*. Oxford University Press.
- Alao, A. ve Olonisakin, F. (2001). *Economic Fragility and Political Fluidity: Explaining Natural Resources and Conflicts. Managing Armed Conflict in the 21th Century*. Londra: Frank Cass.
- Amin, S. (2004). *Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması*. Ankara: Maki.
- Arbatov, A. A. (1986). *Oil as a Factor in Strategic Policy and Action: Past and Present*. *Global Resources and International Conflict*. Oxford University Press.
- Arıboğan, D. Ü. ve Bilgin, M. (2009). *New Energy Order Politics Neopolitics: From Geopolitics to Enegeopolitics*. *Uluslararası İlişkiler*, 5 (20).
- Bach, D. (1980). *Le Général de Gaulle et la guerre civile au Nigeria*. *Revue Canadienne des Études Africaines*, 14 (2).
- Ballancie, J. ve de la Grange, A. (1999). *Mondes Rebelles: Guerres Civiles et Violences Politiques*. Paris: Michalon.
- Basedau, M. ve Wegenast, T. C. (2009). *Oil and Diamonds as Causes of Civil War in sub-Saharan Africa*. *Colombia Internacional*, 70.
- Bayram, M. (2016a), *Angola İç Savaşı'nın Ana Aktörleri ve Uluslararası Ramifikasyonları*. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (15).
- Bayram, M. (2016b). *Afrika'da Artan Çin Nüfuzunun Çok Yönlü Sonuçları*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (28).
- Bayram, M. (2016c). *Sudan'ın Etnopolitik Sorunlarını Besleyen Faktörlerin Tarihsel Bir Analizi. Tarihin Peşinde: Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (16).
- Bayram, M. (2014). *Yerel ve Küresel Boyutlarıyla Darfur Sorunu. Dünya Siyasetinde Afrika 1*. Ankara: Nobel.
- Bayram, M. (2013). *Darfur Sorununun Uluslararası Boyuta Taşınmasında Küresel Enerji Politikalarının Rolü*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Birch, G. ve St. George, D. (1968). *Biafra: The Case for Independence*. Britain-Biafra Association.
- Buhaug, H. (2009). *Geography, Rebel Capability, and the Duration of Civil Conflict*. *Journal of Conflict Resolution*, 53 (4).
- Callinicos, A (2011, 30 Mayıs), "Emperyalizm teorisi günümüzü açıklıyor mu", <http://arsiv.marksist.org/teori/diger/3743-alex-callinicos-leninin-emperyalizm-teorisi-gunu-muzu-acikliyor-mu>, Erişim Tarihi: 07.11.2016.
- Carmody, P. R. ve Owusu, F. Y. (2007). *Competing Hegemons? Chinese versus American Geo-economic Strategies in Africa*. *Political Geography*, 26 (5).
- Childs, D. (2006). *Britain since 1945: A Political History*. New York: Taylor and Francis.
- Clergerie, J. L. (1994). *La Crise du Biafra*. Limoges: PUF.
- Collier, P. ve Hoeffler, A. (1998). *On the Economic Causes of Civil War*. *Oxford Economic Papers*, 50 (4).

- Collier, P. (2003). *The Market for Civil War*. Foreign Policy. Mayıs/Haziran.
- Copson, R. W. (1994). *Africa's Wars and Prospects for Peace*. New York: M. E. Sharpe.
- Demir, M. F. (2010). *Enerji Oyunu*. İstanbul: Ayrım.
- DeRouen, K. R. ve Heo, U. (2007). *Civil Wars of the World: Major Conflicts since World War II*. California: ABC-CLIO.
- Fountain, R. (2000, 3 Ocak). "Secret papers reveal Biafra intrigue", [news.bbc.co.uk/2/hi/africa/589221.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/589221.stm),
- Giritli, İ. (1978). *Kara Altın Kavgası: Petrol ve Politika*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Hanisch, R. (1970). *Bürgerkrieg in Afrika: Biafra und die inneren Konflikte eines Kontinents*. Berlin: Colloquium.
- Hobson, J. A. (2005). *Imperialism: A Study*. New York: Cosimo.
- Humphreys, M. (2005). Natural Resources, Conflict, and Conflict Resolution: Uncovering the Mechanisms. *Journal of Conflict Resolution*, 49 (4).
- Hyacint, C. (2008). Nigeria, Biafra and oil. *Socialist Standard*, No. 1246.
- James, W. M. (1992). *A Political History of the Civil War in Angola, 1974–1990*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Kaplan, R. (2014, 4 Nisan). *The Geopolitics of Energy*. Forbes, <http://www.forbes.com/sites/stratfor/>.
- Klare, M. (2008). *Rising Powers, Shrinking Planet: The New Geopolitics of Energy*. New York: Metropolitan Books.
- Klare, M. (2001). *Resource Wars: The Changing Landscape of Global Conflict*. New York: Henry Holt.
- Kozanoğlu, H. (2006). *21. Yüzyılın Sosyalizmi İçin: Hem Eşitlik Hem Özgürlük*. İstanbul: İthaki.
- Le Billon, P. (2010). Oil And Armed Conflicts in Africa. *African Geographical Review*, 29 (1).
- Le Billon, P. ve Cervantes, A. (2009). Oil Prices, Scarcity and Geographies of War. *Annals of the Association of American Geographers*.
- Le Billon, P. (2004). The Geopolitical Economy of Resource Wars. *Geopolitics*, 9 (1).
- Le Billon, P. (2001). Angola's Political Economy of War: The Role of Oil and Diamonds, 1975–2000. *African Affairs*, 100 (398).
- Leapman, M. (1998). British Interests, Nigerian Tragedy. *The Independent*. 4 Ocak 1998.
- Lecours, A. (2000). Ethnonationalism in the West: A Theoretical Exploration. *Nationalism and Ethnic Politics*, 1 (6).
- Lenin, V. İ. (2003). *Emperyalizm: Kapitalizmin En Yüksek Aşaması*. Eriş Yayınları.
- Lujala, P. (2008). Deadly Combat over Natural Resources: Gems, Petroleum, Drugs, and the Severity of Armed Civil Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 53(1).
- Monte, J. B. (2010). China e África: A Política de Pequim para o Continente Africano. *Meridiano* 47, 116.

- Obi, C. (2008). Enter the Dragon? Chinese Oil Companies and Resistance in the Niger Delta. *Review of African Political Economy*, 35 (117).
- Pakenham, T. (1997). *The Boer War*. Londra: Weidenfield and Nicolson.
- Pamir, N. (2006). *Küresel Enerji Trendleri. Stratejik Öngörü 2023: Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Türkiye ve Dünya*. Ankara: ASAM.
- Pegg, S. (2003). Globalization and Natural-Resource Conflicts. *Naval War College Review*, LVI (4).
- Roberts, J. P. (2003). *Glitter and Greed: The Secret World of the Diamond Empire*. New York: Disinformation.
- Ross, M. (2003). *Oil, Drugs and Diamonds: The Varying Roles of Natural Resources in Civil War*. Ed. Karen Ballentine ve Jake Sherman. *The Political Economy of Armed Conflict: Beyond Greed and Grievance*, Boulder: Lynne.
- Sharp, T. (2007). Resource Conflict in the Twenty-First Century. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 19.
- Shirbon, E. (2006). Dream of free Biafra revives in southeast Nigeria. Reuters. 7 Aralık 2006.
- Stremlau, J. (1977). *The International Politics of the Nigerian Civil War, 1967–1970*. Princeton University Press.
- Uwechue, R. (2004). *Reflections on the Nigerian Civil War: Facing the Future*. Victoria: Trafford Publishing.
- Uzokwe, A. O. (2003). *Surviving in Biafra: The Story of the Nigerian Civil War*. Lincoln: iUniverse.
- Wallensteen, P. ve Sollenberg, M. (2000). Armed Conflict, 1989-98. *Journal of Peace Research*, 37 (5).

# ASEAN-5 ÜLKELERİNDE EMEK YOĞUN MALLARIN DIŞ TİCARET YAPISININ ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN<sup>1</sup>

## Öz

Küreselleşme süreciyle birlikte, mal ve hizmet ticareti de hızla artmıştır. Bu durum bir yandan diŐ ticaretin yapısını deęiŐtirmiŐ öte yandan diŐ ticarete rekabeti artırmıŐtır. Endüstri içi ticaret, aynı endüstriye ait malların hem ithalatının hem de ihracatının yapılmasıdır. SanayileŐmiŐ ölkeler arasında gerçekteŐen diŐ ticaretin önemli bir kısmı endüstri-içi ticaret şeklindedir. Rekabet gücü, bir ölkenin dünya mal ve hizmet ticaretinde sahip olduğu payı göstermektedir. Rekabet gücü kavramı aslında sadece ölkeler için değil, firmalar ve endüstriler içinde geçerlidir. Faktör yoğunluğuna göre mallar; hammadde yoğun, emek yoğun, sermaye yoğun, kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı olarak beş gruba ayrılmaktadır. Bu çalışmanın esas amacı, ASEAN-5 ölkelerinde emek yoğun malların diŐ ticaret yapısını analiz etmektir. Çalışmada 2000-2014 dönemi esas alınmıştır. Çalışmada iki yöntem kullanılmıştır. İlk olarak emek yoğun malların endüstri-içi ticaret yapısı analiz edilmiştir. İkinci olarak emek yoğun malların rekabet gücü analiz edilmiştir. Çalışmada sonuç olarak emek yoğun mallarda endüstri içi ticaret seviyesinin yüksek olduğu görölmüŐtür. Rekabet gücü analizinde ise, Endonezya ve Tayland'ın emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu görölmüŐtür. Malezya, Singapur ve Filipinlerde ise emek yoğun malların rekabet gücü düşüktür.

**Anahtar Kelimeler:** Faktör Yoğunluğu, Emek Yoğun Mallar, DiŐ Ticaret, ASEAN-5 Ölkeleri.

## *Analysis of Foreign Trade Structure of Labor Intensive Goods in ASEAN-5 Countries*

### *Abstract*

With globalization process, trade in goods and services has increased rapidly. This situation on the one hand it has changed the structure of foreign trade on the other hand increased the competitiveness of foreign trade. Intra-industry trade is made of both imports and exports belong to the same industrial goods. Among industrialized countries a significant portion of the foreign trade in the form of intra-industry trade. The concept of competitiveness show that share the world with goods and services trade a country. The concept of competitiveness not only for the country, it is available in firms and industries. According to the factor intensity, goods are divided five groups which are raw material, labor-intensive, capital intensive, easy to imitate R&D based and hard to imitate R&D based. The main purpose of this study is to analyze the structure of foreign trade of labor-intensive goods in ASEAN-5 countries. 2000-2014 period was used in this study. Two methods were used in this study. Firstly, intra-industry trade structure of the labor-intensive goods were analyzed. Secondly, it analyzed the competitiveness of labor-intensive goods. As a result of in this study, it was seen that the level of intra-industry trade is high in labor-intensive goods. In the analysis of competitiveness, it was found to be high competitiveness of labor-intensive goods in Indonesia and Thailand. The competitiveness of labor-intensive goods are less in Malaysia, Singapore and the Philippines.

**Keywords:** Factor Intensive, Labor Intensive Goods, Foreign Trade, ASEAN-5 Countries.

1 Cumhuriyet Üniversitesi, Turizm İŐletmecilięi ve Otelcilik Yüksek Okulu, Konaklama İŐletmecilięi Bölümü. dilek58sahin@hotmail.com

## Giriş

**K**üreselleşme dünyanın küçülerek bütünleşmesi, iletişim ve bilişim teknolojisindeki gelişmelerin, haberleşme ve ulaşımı daha kolay, daha hızlı ve daha ucuz hale getirmesi ve ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılığın artması olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşmenin gelişen teknoloji ve iletişim olanakları sayesinde bütün dünyayı her yönden etkileyen bir süreç olduğu görülmektedir. Küreselleşme süreciyle birlikte dış ticaretin hem küresel hem de ulusal ekonomik faaliyetler içindeki payı hızla artmaya başlamıştır. Serbestleşme yönündeki politikalar, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemeler sayesinde dış ticaret hacmi üretim hacminden çok daha hızlı artmıştır. Dünya ticaretinde yaşanan serbestleşme hareketleri dünyada sanayi ürünlerin ticaretini artırarak gelişmiş ülkelerin belirli endüstrilerde daha sınırlı bir ürün yelpazesinde uzmanlaşarak ticaret yapmalarını ve böylelikle sanayi ürünlerinde endüstri içi ticaretin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Benzer faktör donanımına sahip endüstrileşmiş ülkeler arasındaki ticaret olarak ifade edilen endüstri içi ticaret, aynı malların karşılıklı değişiminden oluşan dış ticarettir (Zhang, 2004: 10; Aquino, 1978: 275). Endüstri-içi ticarete aynı endüstri grubunda bulunan dış görünüş, kalite ve kullanım özellikleri açısından farklılık gösteren malların dış ticareti yapılmaktadır. Endüstri-içi ticaretle aynı anlama gelmek üzere literatürde “İki Yönlü Ticaret” ve “Ticaret Çakışması” terimleri kullanılmaktadır. Endüstri-içi ticaretin yaygınlaşması ülke ihracatının belirli sektörlerde yoğunlaşmasını azaltırken ihracatın çeşitlenmesini sağlamaktadır. Endüstri-içi ticaretin yaygınlaşmasıyla birlikte uluslararası ticarete faktör donanımının ve üretim yerinin önemi azalırken belirli sanayi alt kategorilerinde uzmanlaşma sağlanarak yenilikler artmaktadır. Endüstri-içi ticaret nihai malın üretiminden elde edilen katma değerini çeşitli ülkeler arasında paylaşılmasını sağlayarak, ihracat değeri ihracattan elde edilen katma değerden yüksek olmakta ve endüstri-içi ticaretin yüksek olduğu ülkelerde istihdam ve katma değer ağırlıklı olarak ticarete konu olmayan sektörlerde yoğunlaşmaktadır.

Küreselleşme ve serbestleşme politikaları mal ve hizmet ticaretinde artış sağlamakla birlikte, firmaların ve sektörlerin yurt içi ve yurt dışındaki rakipleriyle gerek fiyat gerekse kalite açısından eskiye göre daha fazla rekabet etmesini sağlamıştır. Böylelikle rekabet kavramı önemli hale gelmiş ve küreselleşmeyle birlikte dünya ölçeğinde rekabet olgusu giderek önem kazanmıştır. Ülkeler küresel piyasadan daha fazla pay alabilmek için rekabet güçlerini artırma konusunda yoğun bir çaba içine girmiştir.

Rekabet gücü, yerli bir firmanın ulusal veya uluslararası bir piyasada rekabet gücüne sahip olması, ilgili firmanın yerli veya yabancı rakiplerine karşı fiyat, kalite, zamanında teslim ve satış sonrası hizmet gibi unsurlar açısından şimdi ve gelecekte onlara eşit veya onlardan daha üstün olmasıdır (Kibritçiöğlü, 1996: 4). OECD tarafından yayınlanan raporlarda, rekabet gücü bir ülkenin vatandaşlarının gelir düzeyini sürdürülebilir şekilde koruyarak ve artırarak ürettiği hizmet ve ürünlerle serbest piyasa koşullarında uluslararası pazarlarda satış yapabilme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Dünya Ekonomik Formu (1989)



rekabet gücünü, girişimcilerin ürün ve hizmetleri tasarlama, üretme ve fiyatlandırma aşamalarında rakiplerine göre üstünlük kazanmak olarak tanımlanmaktadır (Çivi, 2001: 23).

Bu çalışmanın amacı, ASEAN-5 (Endonezya, Malezya, Singapur, Tayland, Filipinler) ülkelerinin emek yoğun mallarda dış ticaret yapısını analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ASEAN-5 ülkelerinin faktör donatımına göre dış ticaret yapısı, ardından emek yoğun malların dış ticaret yapısı analiz edilmiştir. Emek yoğun malların dış ticaret yapısının analizinde ilk olarak endüstri içi ticaret seviyesi Grubel-Lloyd Endeksi (GL) ile hesaplanmıştır. Daha sonra Balassa (1965) tarafından geliştirilen Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi (AKÜ) kullanılarak rekabet gücü ölçülmüştür. Analiz dönemi olarak 2000-2014 dönemi seçilmiştir. Çalışmada kullanılan verilere (ithalat-ihracat) Birleşmiş Milletlerin (BM) Comtrade veri tabanından ulaşılmıştır. Çalışma dört bölüme ayrılmıştır. Giriş bölümünü takip eden ikinci bölümde literatür özetine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde veri seti ve yöntemden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışmada, ASEAN-5 ülkelerinin dış ticaret yapısı ortaya konularak, diğer ülke grupları için örnek teşkil edecek şekilde literatüre katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

## **1. Literatür Özeti**

Bu başlık altında endüstri içi ticaret ve rekabet gücünün ölçümüne ilişkin literatürde yer alan çalışmalardan bazılarının yer verilmiştir. Bu bağlamda; Hellvin (1996), Çin ve OECD ülkeleri arasındaki endüstri içi ticaret düzeyini 1980-1992 yılları için hesaplamıştır. Çalışma sonucunda, Çin ve OECD ülkeleri arasındaki endüstri içi ticaret düzeyinin arttığı ve endüstri içi ticaretin önemli kısmının dikey endüstri içi ticaret şeklinde gerçekleştiği görülmüştür.

Çakmak (2006), Türkiye ile Almanya, İtalya, Fransa ve İngiltere arasında imalat endüstrisi dış ticaretinde endüstri içi ticaretin yapısını ve önemini tespit etmek amacıyla 1991-2004 döneminde standart GL endeksi kullanılarak bir araştırma yapmıştır. Buna göre, ilgili dönemde Türkiye ile dört ülke arasındaki endüstri içi ticaret oranlarını temel alan sıralamanın zamanla çok değiştiği, söz konusu dönemin başlarında Türkiye ile imalat endüstrisi endüstri içi ticaret düzeyi en yüksek ülkeler sırasıyla İngiltere, İtalya, Almanya ve Fransa iken; dönemin sonlarına doğru bu sıralama Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere biçiminde olduğu görülmüştür.

Cai vd., (2007), Havai'nin 1993-2003 dönemleri arasında seçilmiş 11 tarımsal üründe rekabet gücü analiz edilmiştir. Çalışmada AKÜ Endeksi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, fındık, kesme orkide, ananas, şeker gibi tarımsal ürünlerde rekabet gücü yüksek; avokado, muz, kahve de ise rekabet gücü düşük bulunmuştur.

Çeştepe ve Ermiş (2007), Türk seramik sektörünün rekabet gücünü 1996-2002 yılları esas alınarak analiz etmiştir. Rekabet gücü ölçümünde yöntem olarak; AKÜ,

İhracat/İthalat Oranı ve Net İhracat Oranı kullanmıştır. Sonuç olarak, Türk seramik sektörünün Dünya ve Avrupa Birliği ile rekabet gücünün olduğu belirlenmiştir. Rekabet gücünün alt sektörler itibariyle çimento, kireç ve inşaat malzemeleri ile cam ve cam eşya sektöründe yüksek olduğu görülmüştür. Mineral mamullerinde ise rekabet gücünün olmadığı tespit edilmiştir.

Eşiyok (2007), Türkiye'nin faktör yoğunluğuna göre dış ticaret yapısını analiz etmiştir. Bu kapsamda 1990-2005 dönemi ele alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Türkiye'de ihracat performansının ve dış ticaret yapısının teknolojik içeriği yüksek, farklılaştırılmış ve teknik bilgiye dayalı yüksek katma değer yaratan sektörlerle dayalı olarak gelişmediği, ağırlıklı olarak teknolojik içeriği düşük emek ve kaynak yoğun sektörler temelinde geliştiği görülmüştür.

Kara ve Erkan (2011), 1993-2009 yılları arasında Türkiye'nin emek yoğun mal ihracatında karşılaştırmalı üstünlükleri ve bu üstünlüklerin makro ekonomik değişkenlerle olan ilişkisini analiz etmiştir. Karşılaştırmalı üstünlüklerin ölçümünde AKÜ Endeksi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen regresyon sonuçlarına göre, ihracat birim değer endeksi, işsizlik oranı, özel sektör kredileri, imalat sanayi yatırım teşvik belge sayısı, gayri safi yurt içi hâsıla ve asgari ücretlerdeki değişikliklerin emek yoğun malların ihracat rekabet gücünü etkilediği ortaya çıkmıştır. 2009 yılına gelindiğinde Türkiye'nin teknolojsi düşük geleneksel emek yoğun malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlüğünün devam ettiği görülmüştür.

Kösekahyaoglu ve Özdamar (2011), Türkiye, Çin ve Hindistan'ın rekabet gücü 1990-2009 dönemi esas alınarak hammadde yoğun, emek yoğun, sermaye yoğun, kolay taklit edilebilen araştırma bazlı ve zor taklit edilebilen araştırma bazlı mallar olarak beş kategoride incelemiştir. Ülkelerin rekabet gücünün ölçümünde AKÜ Endeksi, İhracat Uzmanlık Endeksi ve Karşılaştırmalı İhracat Performans Endeksi kullanılmıştır. Çalışmada sonuç olarak, bu ülkelerde rekabet gücünün emek yoğun mallarda yüksek olduğu, ancak son dönemde Hindistan'da sermaye yoğun mallarının öneminin giderek arttığı görülmüştür. Ayrıca Türkiye'nin Çin karşısında emek yoğun ve kolay taklit edilebilen mallarda dezavantajlı olduğu, Hindistan karşısında ise hammadde ve kolay taklit edilen mallarda dezavantajlı olmasına rağmen sermaye yoğun mallarda daha iyi bir ihracat uzmanlığına sahip olduğu görülmüştür.

Sandalcılar (2011), Türkiye ve Suriye dış ticaretini mal grupları bazında analiz etmiştir. Analiz kapsamında Geniş Ekonomik Kategorilere göre sınıflandırma ve Uluslararası Standart Ticaret Sınıflandırması kullanılmıştır. AKÜ Endeksi kullanılarak Türkiye ve Suriye arasındaki rekabet gücü ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Türkiye'nin Uluslararası Standart Ticaret Sınıflandırması bazında 2 numaralı mal grubu haricinde diğer mal gruplarının tamamında Suriye pazarında karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu görülmüştür.

Bakhshinejad ve Zahed (2012), AKÜ Endeksi kullanılarak İran'ın seçilmiş tarımsal ürünlerde rekabet gücünü analiz etmiştir. Çalışmada analizler 2007 yılı için yapılmış ve ceviz, badem, fındık, elma ve portakal ürünlerinde rekabet gücü hesaplanmıştır. Sonuç olarak, İran'ın bu ürünlerde rekabet gücüne sahip olmadığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca İran'ın rekabet gücünün artırılması için tarımsal verimliliğin artırılması, yerli teknolojinin geliştirilmesi ve iş yapma maliyetinin azaltılması gibi öneriler sunulmuştur.

Çeştepe (2012), Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleri ile olan ticari yapısını 1999-2009 dönemleri için analiz etmiştir. Çalışmada Ticaret Yoğunluğu Endeksi, Grubel-Llody Endeksi ve Balassa Endeksi kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda; Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleri ile olan ticaretinin arttığı, yapılan ticarete endüstri içi ticaret seviyesinin genel olarak düşük, işlenmiş mallarda nispeten yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkiye'nin bir iki mal grubu dışında söz konusu ülke grubuna göre rekabet gücünün bulunduğu görülmüştür.

Erkan (2012), 2000-2008 dönemi arası Türkiye ve Suriye'nin karşılaştırmalı üstünlüklerinin belirlenmesi amacıyla SITC (Uluslararası Standart Ticaret Sınıflandırması) Rev.3 iki haneli sınıflandırma esas alınarak AKÜ katsayılarını hesaplayarak iki ülkenin birbirlerine karşı avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam 66 mal grubunun 9'unda Türkiye, Suriye karşısında açıklanmış karşılaştırmalı dezavantaja sahiptir. Suriye'nin Türkiye karşısında açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu mal gruplarının çoğu 0 grubu (canlı hayvanlar ve gıda maddeleri) ve 2 grubu (Akaryakıt hariç yenilmeyen hammaddeler)'dur. Bununla beraber, diğer mal gruplarının ihracatında; Türkiye'nin Suriye karşısında açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu görülmüştür.

Han ve Lee (2012), Çin ve Kore arasındaki toplam ticaretin ne kadarının dikey endüstri-içi ticaret şeklinde gerçekleştiğini hesaplamıştır. SITC (Uluslararası Standart Ticaret Sınıflandırması) Rev.5 ürün gruplandırması kullanılarak ilgili veriler Birleşmiş Milletler (BM) Comtrade veri tabanından alınmıştır. Çalışmada, Çin ve Kore arasında 1990 yılından itibaren gerçekleştirilen ticaretin yaklaşık %50'sinin endüstri-içi ticaret şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Yapılan analizler endüstri-içi ticaretin çoğunluğunun dikey endüstri-içi ticaret şeklinde gerçekleştiğini göstermiştir. Ancak bu durumun bazı sektörlerde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kimya sanayinde 2000'li yıllardan itibaren yatay endüstri-içi ticaret artarken dikey endüstri-içi ticaret azalmaktadır. Diğer yandan tekstil, fabrikasyon metal ve makine sanayi ve elektronik sanayi de dikey endüstri-içi ticaret artarken yatay endüstri-içi ticaret azalmaktadır.

Ahmad ve Kalim (2013), Pakistan'ın tekstil ve hazır giyim sektöründe rekabet gücünü 1980-2011 dönemi için analiz etmiştir. Çalışmada Pakistan'ın tekstil sektöründe karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu ancak hazır giyim sektöründe karşılaştırmalı üstünlüğünün düşük olduğu görülmüştür.

Ishchukova ve Smutha (2013), Rusya'nın 1998-2010 dönemleri arasında tarımsal ürün ve gıda maddeleri sektöründe rekabet gücünü analiz etmiştir. Çalışmada karşılaştırmalı üstünlükler; Balassa Endeksi, Vollrath Endeksi ve Lafay Endeksi kullanılarak ölçülmüştür. Balassa Endeksi ele alınan dönem boyunca istikrarlı karşılaştırmalı üstünlüğe sahip ürünler arasında hububat, yağlı tohumlar, bitkisel yağlar ve çikolata olduğunu göstermiştir. Vollrath Endeksi ele alınan dönemlerde karşılaştırmalı üstünlüğün ürün bazında arttığını göstermiştir. Son olarak Lafay Endeksi ise, Rusya'nın Bağımsız Devletler Topluluğu ve Asya ülkeleri ile olan ilişkilerinde coğrafik konum ve iyi ticari ilişkiler bakımından karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğunu göstermiştir.

Shahab ve Mahmood (2013), Pakistan'ın deri endüstrisi rekabet gücü seçilen ülkelerle (Çin, Hindistan, İran) karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Çalışmada 2002-2009 dönemi analiz edilmiş ve Balassa'nın AKÜ Endeksi kullanılmıştır. Sonuç olarak Pakistan'ın ele alınan dönemde diğer ülkelere göre rekabet gücünün yüksek olduğu görülmüştür.

Startienė and Remeikienė (2014), Litvanya'nın endüstriyel üretimini 2007-2011 dönemi için AKÜ Endeksi ve Açıklanmış Simetrik Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi ile analiz etmiştir. Her iki endekste Litvanya'nın ele alınan dönemde gıda, kimyasal, odun ve tekstil imalatında güçlü rekabet gücüne sahip olduğunu göstermiştir.

Şahin (2015), Türkiye ve BRIC (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin) ülkelerinin faktör yoğunluğuna göre ihracat yapılarını hesaplamıştır. Daha sonra 1992-2013 dönemleri arasında Türkiye'nin emek yoğun malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlükleri analiz edilerek BRIC ülkeleri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Türkiye, Çin ve Hindistan'ın faktör yoğunluğunun emek yoğun mallardan oluştuğu görülmüştür. Brezilyanın faktör yoğunluğu sermaye yoğun ve hammadde yoğun mallardan oluşurken; Rusya'nın faktör yoğunluğu hammadde yoğun mallardan oluşmaktadır. Ayrıca Türkiye, Çin ve Hindistan'ın emek yoğun mallarda rekabet gücü yüksek; Rusya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücü düşük bulunmuştur. Brezilya'da ise emek yoğun malların rekabet gücünün Rusya'ya göre yüksek ancak diğer ülkelere göre düşük olduğu görülmüştür.

Peker (2015), Türkiye'de hububat-baklagil alt sektörünün AB pazarı karşısındaki rekabet yapısını AKÜ Endeksini kullanarak analiz etmiştir. Çalışmada 1990-2011 dönemi ele alınmıştır. Sonuç olarak, baklagil grubunda yer alan mercimek ve nohutta Türkiye'nin rekabet gücünün yüksek olduğu görülmüştür. Baklagil grubunda yer alan kuru fasulye ticaretinde ise 2000'li yıllardan itibaren rekabet gücünün düştüğü görülmüştür. Ayrıca buğdayda rekabet üstünlüğünün zaman içinde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mısır ticaretinde ise, Türkiye'nin AB pazarında rekabet üstünlüğüne sahip olmadığı görülmüştür.

## **2. Veri Seti ve Yöntem**

Faktör yoğunluğu göre mallar beş gruba ayrılmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

*Hammadde Yoğun Mallar:* SITC 0 (Canlı Hayvanlar Ve Gıda Maddeleri), SITC 2 (26 hariç Tarımsal Hammaddeler), SITC 3 (35 hariç Mineral Yakıtlar ve Mineral Yağlar), SITC 4 (Hayvansal ve Bitkisel Yağlar), SITC 56 (Gübreler);

*Emek Yoğun Mallar:* SITC 26 (Dokumaya Elverişli Lifler (elyaflar), SITC 6 (62, 67, 68 hariç İmalat Malları), SITC 8 (87, 88 hariç Diğer Üretim Malları);

*Sermaye Yoğun Mallar:* SITC 1 (İçkiler, tütün ve mamulleri), SITC 35 (Elektrik Enerjisi), SITC 53 (Boyacılıkta Kullanılan Ürünler), SITC 55 (Uçucu yağlar, rezinoitler, parfümeri, kozmetik), SITC 62 (Kauçuk Eşya), SITC 67 (Demir ve çelik), SITC 68 (Demir İhtiva etmeyen madenler) SITC 78 (Kara taşıtları);

*Kolay Taklit Edilen Araştırma Bazlı Mallar:* SITC 51 (Organik Kimyasal Ürünler), SITC 52 (İnorganik kimyasal ürünler), SITC 54 (Tıp ve eczacılık ürünleri), SITC 58 (İlk haliyle olmayan plastikler), SITC 59 (Kimyasal maddeler ve ürünler), SITC 75 (Büro makineleri, otomatik veri işleme makinesi), SITC 76 (Haberleşme, sesi kaydetme ve sesi tekrar veren alet);

*Zor Taklit Edilen Araştırma Bazlı Mallar:* SITC 57 (İlk Haliyle plastikler), SITC 7 (75, 76, 78 hariç Makineler ve Ulaşım Araçları), SITC 87 (Mesleki, bilimsel ölçü ve kontrol cihazları), SITC 88 (Fotoğraf malzemeleri, optik eşyalar, saatler).

Analiz kapsamında ele alınan emek yoğun mallar SITC Rev.3 iki haneli sınıflandırmaya göre şu şekilde gruplandırılmaktadır:

SITC 26 (Dokuma elyafı ve bunların artıkları), SITC 61 (Başka yerde belirtilmeyen işlenmiş deri ve kürkleri), SITC 63 (Mobilya hariç Mantar ve Ahşap Eşya), SITC 64 (Kâğıt, karton ve kâğıt hamurundan eşya), SITC 65 (Diğer tekstil iplik, kumaş), SITC 66 (Diğer metal olmayan maddeden yapılan eşyalar), SITC 69 (Başka yerde belirtilmeyen madenden mamul eşya), SITC 81 (Prefabrik yapılar; sıhhi tesisat, ısıtma ve sabit aydınlatma cihaz.), SITC 82 (Mobilya; yatak takımı, yatak payandaları ve yastıklar), SITC 83 (Seyahat eşyası, el çantaları vb. taşıyıcı eşya), SITC 84 (Giyim eşyası ve bunların aksesuarları) SITC 85 (Ayakkabılar), SITC 89 (Başka yerde belirtilmeyen çeşitli mamul eşyalar).

Bu çalışmada öncelikle ASEAN-5 ülkelerinin ihracat yapıları faktör yoğunluğuna göre analiz edilmiştir. Ardından, ASEAN-5 ülkelerinde emek yoğun malların dış ticaret yapısı analiz edilmiştir. Çalışmada iki uygulama yapılmıştır. İlk olarak emek yoğun malların endüstri içi ticaret seviyesi ölçülmüştür. Ardından emek yoğun malların rekabet gücü analiz edilmiştir. Çalışma 2000-2014 dönemini kapsamaktadır.

Çalışmada kullanılan yöntemleri şu şekilde özetlemek mümkündür: Bunlardan ilki Grubel-Lloyd (GL) endeksi olup;  $X_i$  ihracat değerini,  $M_i$  ithalat değerini göstermek üzere aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Grubel ve Lloyd, 1975: 21):

$$Bi = \frac{\sum_i^n [(Xi + Mi) - (Xi - Mi)]}{\sum_i^n (Xi + Mi)} \text{ veya } Bi = 1 - \frac{|Xi - Mi|}{Xi + Mi} \quad (1)$$

Endeks 0 ile 1 arasında değer almakla birlikte, eğer ülke söz konusu malı yalnızca ihraç ya da ithal ediyorsa (endüstri-içi ticaret yoksa) endeks 0 olmaktadır. Eğer aynı malın ithalatı ve ihracatı birbirine eşit ise endeks değeri 1 olmakta ve bu durum endüstri-içi ticaret seviyesinin maksimum olduğunu göstermektedir.

AKÜ Endeksi Balassa (1965) tarafından geliştirilmiştir. Bu endeks bir ülkenin belirli bir sektör ihracatının toplam ihracatına oranının, aynı sektörün dünya ihracatının dünya toplam ihracatına oranı olarak tanımlanmaktadır (Erkan, 2012: 198). Endeks şu şekilde formüle edilmektedir.

$$AKU_{ij} = \left[ \left( \frac{X_{ij}}{X_i} \right) + \left( \frac{X_{jw}}{X_w} \right) \right] \quad (2)$$

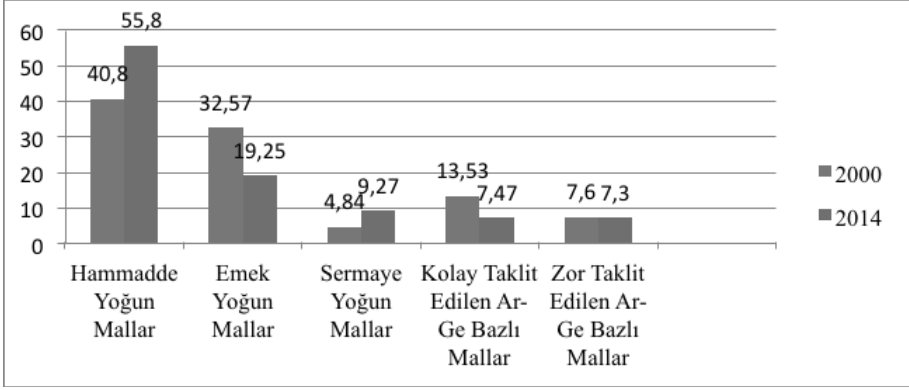
(2) nolu Eşitlikte, i ülkeyi, j ürünü (sektörü), X ihracatı, M ithalatı göstermekle birlikte; eşitliğin pay kısmı ürünün (sektörün) ulusal ihracattaki payını, payda kısmı ise ürünün (sektörün) dünya toplam ihracatındaki payını göstermektedir. Endeks değeri 0 ile  $\infty$  arasında değer almaktadır. Eğer, endeks değeri 1'den büyükse ilgili ülke ele alınan ürünün (sektörün) ihracatında karşılaştırmalı üstünlüğe sahiptir (rekabet gücü yüksek). Endeks değeri 1'den küçükse ilgili ülke ele alınan ürünün (sektörün) ihracatında karşılaştırmalı dezavantaja sahiptir (rekabet gücü düşük).

### 3. Bulgular ve Değerlendirmeler

Bu başlık altında öncelikle ele alınan ASEAN-5 ülkelerinin faktör yoğunluğuna göre dış ticaret yapısı analiz edilmiştir. Ardından emek yoğun malların dış ticaret yapısı endüstri içi ticaretin ve rekabet gücünün olup olmadığına göre analiz edilmiştir.

#### 3.1. ASEAN-5 Ülkelerinin Faktör Donatımına Göre İhracat Yapısı

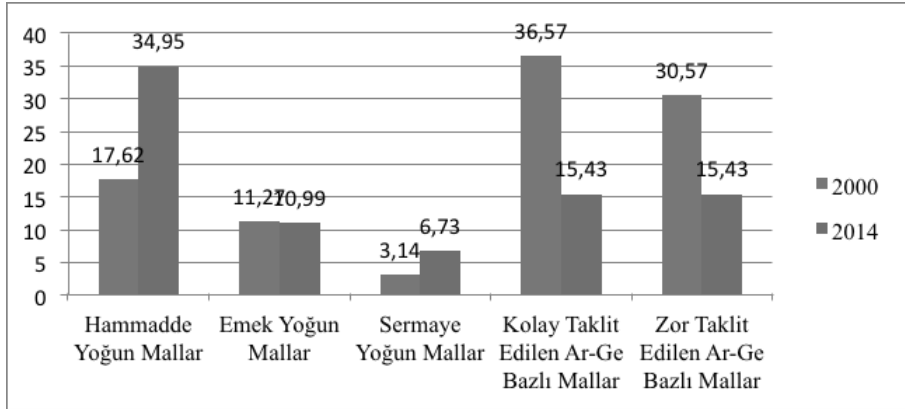
Şekil 1'de Endonezya'nın faktör donatımına göre ihracat yapısı gösterilmiştir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Endonezya'nın faktör donatımının hammadde ve emek yoğun mallardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Endonezya'nın toplam ihracatında hammadde yoğun ve sermaye yoğun malların payında artış olduğu görülmektedir. Ancak, emek yoğun ve kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı malların ihracat içindeki % payında azalma olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 1. Faktör Donatımına Göre Endonezya'nın İhracat Yapısı (%)

Kaynak: BM Comtrade veri tabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil 2'de Malezya'nın faktör donatımına göre ihracat yapısı gösterilmiştir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Malezya'nın faktör donatımının hammadde yoğun mallardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Malezya'nın toplam ihracatında hammadde yoğun ve sermaye yoğun malların payının arttığı görülmektedir. Ancak, emek yoğun, kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı malların toplam ihracattaki payında azalma olduğu görülmektedir.

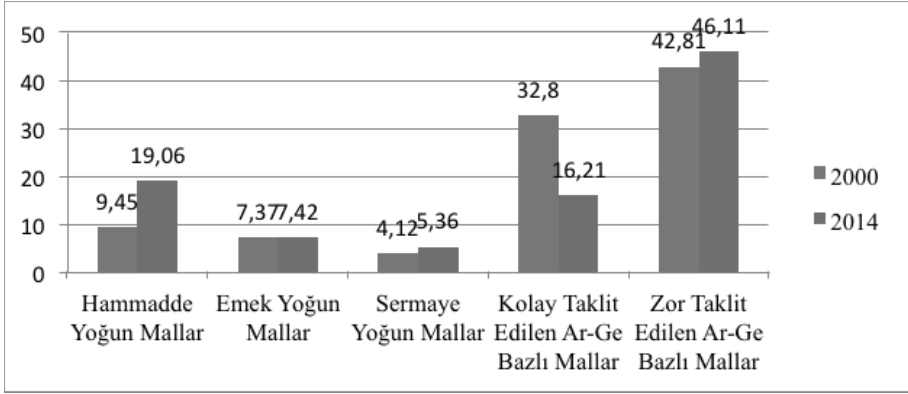


Şekil 2. Faktör Donatımına Göre Malezya'nın İhracat Yapısı (%)

Kaynak: BM Comtrade veri tabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil 3'de faktör donatımına göre Singapur'un ihracat yapısı gösterilmiştir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Singapur'un faktör donatımının kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı mallardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Singapur'un toplam ihracatında hammadde yoğun ve sermaye yoğun malların payında artış olduğu görülmektedir. Emek yoğun malların ihracat içindeki

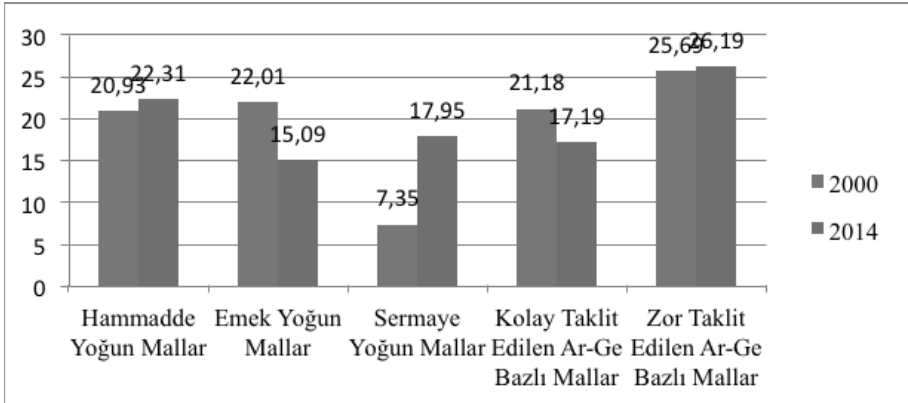
payı istikrarlı bir seyir izlemektedir. Kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı malların payında azalış; zor taklit edilen Ar-Ge bazlı malların payında ise artış olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Faktör Donatımına Göre Singapur'un İhracat Yapısı (%)

Kaynak: BM Comtrade veri tabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil 4'de faktör donatımına göre Tayland'ın ihracat yapısı gösterilmiştir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Tayland'ın faktör donatımı zor taklit edilen Ar-Ge bazlı mallardan oluşmaktadır. Ayrıca hammadde yoğun ve sermaye yoğun malların toplam ihracattaki % payının arttığı görülmektedir. Emek yoğun ve kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı malların toplam ihracatında bir azalış olurken; zor taklit edilen Ar-Ge bazlı malların ihracattaki payının istikrarlı bir seyir gösterdiği görülmektedir.

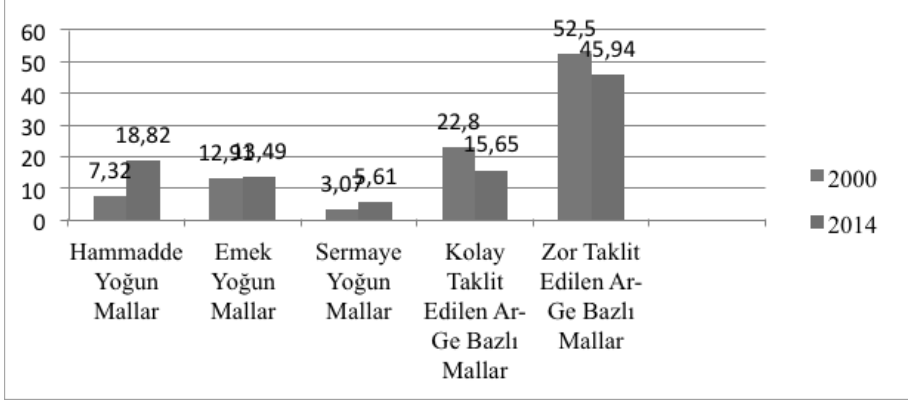


Şekil 4. Faktör Donatımına Göre Tayland'ın İhracat Yapısı (%)

Kaynak: BM Comtrade veri tabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Şekil 5’de faktör donatımına göre Filipinlerin ihracat yapısı gösterilmiştir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Filipinlerin faktör donatımı zor taklit edilen Ar-Ge bazlı mallardan oluşmaktadır. Ayrıca hammadde yoğun, emek yoğun ve sermaye yoğun malların toplam ihracat içindeki payının arttığı buna rağmen kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı malların payının azaldığı görülmektedir.



Şekil 5. Faktör Donatımına Göre Filipinlerin İhracat Yapısı (%)

Kaynak: BM Comtrade veri tabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

### 3.2. Emek Yoğun Mallarda Endüstri İçi Ticaretin Ölçümü

Tablo 1’de Endonezya’nın emek yoğun mallarda endüstri içi ticaret seviyesi gösterilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere, Endonezya’nın emek yoğun mallarda endüstri içi ticaret seviyesinin yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 61, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 83 ve SITC 89 bulunmaktadır. SITC 65 ve SITC 89 sektöründe endüstri içi ticaret seviyesinin giderek arttığı görülmektedir. Endüstri içi ticaret seviyesinin düşük olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 63, SITC 64, SITC 82, SITC 84 ve SITC 85 bulunmaktadır.

Tablo 1

Endonezya'nın Emek Yoğun Mallarda Endüstri İçi Ticaretinin Ölçümü: Grubel-Lloyd Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,23	0,66*	0,01	0,23	0,52*	0,41	0,96*	0,34	0,02	0,03	0,01	0,09	0,36
2001	0,17	0,69*	0,02	0,25	0,50	0,36	0,95*	0,46	0,01	0,03	0,01	0,08	0,38
2002	0,33	0,69*	0,02	0,26	0,46	0,42	0,91*	0,53*	0,02	0,14	0,02	0,09	0,46
2003	0,29	0,80*	0,02	0,27	0,36	0,45	0,85*	0,66*	0,03	0,14	0,01	0,09	0,47
2004	0,34	0,88*	0,03	0,33	0,37	0,52*	0,81*	0,74*	0,05	0,24	0,02	0,08	0,49
2005	0,47	0,82*	0,05	0,34	0,35	0,54*	0,78*	0,81*	0,06	0,52*	0,02	0,07	0,48
2006	0,51*	0,71*	0,07	0,30	0,36	0,53*	0,89*	0,80*	0,08	0,64*	0,03	0,08	0,56*
2007	0,47	0,63*	0,09	0,29	0,34	0,56*	0,86*	0,92*	0,12	0,70*	0,04	0,09	0,58*
2008	0,43	0,71*	0,15	0,37	0,94*	0,81*	0,66*	0,77*	0,17	0,84*	0,09	0,15	0,84*
2009	0,50	0,73*	0,14	0,37	0,93*	0,75*	0,63*	0,62*	0,14	0,84*	0,08	0,14	0,82*
2010	0,50	0,55*	0,16	0,38	0,99*	0,87*	0,58*	0,63*	0,20	0,65*	0,39	0,17	0,91*
2011	0,45	0,48	0,19	0,45	0,91*	0,94*	0,64*	0,46	0,28	0,63*	0,37	0,19	0,91*
2012	0,49	0,51*	0,19	0,50	0,89*	0,81*	0,60*	0,53*	0,35	0,44	0,35	0,19	0,96*
2013	0,45	0,52*	0,18	0,52*	0,88*	0,84*	0,60*	0,50	0,36	0,42	0,35	0,20	0,98*
2014	0,43	0,43	0,14	0,52*	0,89*	0,81*	0,68*	0,49	0,33	0,63*	0,37	0,18	0,74*

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Literatürde endeks değeri 0,50'den yüksek ise endüstri-İçi ticaretin olduğu kabul edilmektedir. \* endüstri-İçi ticaretin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de Malezya'nın emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesi gösterilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, Malezya'nın emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesinin yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 64, SITC 65, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 85 ve SITC 89 bulunmaktadır. Endüstri İçi ticaret seviyesinin düşük olduğu sektörler arasında; SITC 61, SITC 63, SITC 82, SITC 83 ve SITC 84 bulunmaktadır.

Tablo 2

Malezya'nın Emek Yoğun Mallarda Endüstri İçi Ticaretinin Ölçümü: Grubel-Lloyd Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,43	0,56*	0,10	0,48	0,93*	0,98*	0,75*	0,81*	0,12	0,67*	0,12	0,81*	0,89*
2001	0,47	0,56*	0,11	0,52*	0,93*	0,97*	0,81*	0,62*	0,14	0,67*	0,14	0,86*	0,80*
2002	0,53*	0,37	0,10	0,54*	0,95*	0,93*	0,84*	0,95*	0,20	0,46	0,15	0,94*	0,82*
2003	0,69*	0,66*	0,09	0,59*	0,90*	0,92*	0,89*	0,92*	0,21	0,56*	0,15	0,88*	0,77*
2004	0,55*	0,43	0,11	0,54*	0,87*	0,96*	0,89*	0,97*	0,25	0,46	0,19	0,86*	0,72*
2005	0,60*	0,44	0,11	0,55*	0,83*	0,99*	0,90*	0,98*	0,28	0,52*	0,20	0,81*	0,63*
2006	0,74*	0,47	0,11	0,57*	0,85*	0,96*	0,90*	0,85*	0,28	0,56*	0,22	0,79*	0,72*
2007	0,69*	0,47	0,13	0,60*	0,89*	0,95*	0,98*	0,80*	0,28	0,44	0,22	0,85*	0,59*
2008	0,74*	0,46	0,12	0,65*	0,83*	0,83*	0,94*	0,83*	0,29	0,39	0,23	0,95*	0,64*
2009	0,75*	0,37	0,17	0,69*	0,80*	0,86*	0,99*	0,81*	0,25	0,28	0,20	0,94*	0,59*
2010	0,92*	0,35	0,21	0,65*	0,83*	0,97*	0,99*	0,81*	0,28	0,28	0,19	0,97*	0,67*
2011	0,86*	0,35	0,23	0,69*	0,83*	0,98*	0,99*	0,60*	0,30	0,23	0,26	0,85*	0,70*
2012	0,90*	0,32	0,22	0,69*	0,86*	0,95*	0,95*	0,50	0,30	0,32	0,31	0,69*	0,75*
2013	0,97*	0,29	0,22	0,68*	0,87*	0,99*	0,95*	0,58*	0,35	0,25	0,36	0,70*	0,70*
2014	0,92*	0,63*	0,27	0,67*	0,87*	0,99*	0,89*	0,72*	0,35	0,29	0,36	0,65*	0,68*

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Literatürde endeks değeri 0,50'den yüksek ise endüstri-İçi ticaretin olduğu kabul edilmektedir. \* endüstri-İçi ticaretin olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'de Tayland'ın emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesi gösterilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü üzere, Tayland'ın emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesinin yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 61, SITC 64, SITC 65, SITC 66, SITC 69 ve SITC 89 bulunmaktadır. Endüstri İçi ticaret seviyesinin düşük olduğu sektörler arasında; SITC 63, SITC 82, SITC 84 ve SITC 85 bulunmaktadır. SITC 81 ve SITC 83 sektörlerinde yıllar itibariyle endüstri İçi ticaret seviyesinin arttığı görülmektedir.

Tablo 3

Tayland'ın Emek Yoğun Mallarda Endüstri İçi Ticaretinin Ölçümü: Grubel-Lloyd Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,59*	0,68*	0,18	0,93*	0,90*	0,91*	0,69*	0,34	0,08	0,16	0,06	0,11	0,77*
2001	0,55*	0,75*	0,20	0,90*	0,89*	0,90*	0,68*	0,34	0,13	0,21	0,07	0,09	0,73*
2002	0,62*	0,83	0,21	0,93*	0,89*	0,92*	0,71*	0,37	0,13	0,21	0,07	0,12	0,78*
2003	0,65*	0,90*	0,28	0,92*	0,85*	0,95*	0,72*	0,43	0,15	0,32	0,08	0,14	0,78*
2004	0,76*	0,86*	0,34	0,98*	0,83*	0,99*	0,78*	0,47	0,20	0,41	0,09	0,16	0,75*
2005	0,74*	0,92*	0,33	0,99*	0,83*	0,95*	0,79*	0,41	0,21	0,52*	0,09	0,15	0,88*
2006	0,79*	0,92*	0,33	0,93*	0,83*	0,89*	0,87*	0,48	0,26	0,61*	0,12	0,21	0,93*
2007	0,85*	0,87*	0,33	0,94*	0,81*	0,85*	0,89*	0,53*	0,25	0,68*	0,15	0,27	0,89*
2008	0,68*	0,82*	0,34	0,99*	0,86*	0,85*	0,90*	0,53*	0,33	0,79*	0,16	0,33	0,86*
2009	0,88*	0,78*	0,32	0,94*	0,77*	0,77*	0,94*	0,63*	0,33	0,87*	0,18	0,37	0,81*
2010	0,88*	0,85*	0,34	0,98*	0,83*	0,77*	0,82*	0,85*	0,43	0,91*	0,20	0,47	0,80*
2011	0,80*	0,87*	0,38	0,71*	0,84*	0,93*	0,83*	0,96*	0,52*	0,96*	0,23	0,47	0,72*
2012	0,83*	0,88*	0,41	0,96*	0,95*	0,83*	0,85*	0,89*	0,64*	0,91*	0,29	0,45	0,89*
2013	0,86*	0,89*	0,43	0,95*	0,88*	0,85*	0,88*	0,86*	0,62*	0,84*	0,32	0,54*	0,87*
2014	0,86*	0,90*	0,39	0,98*	0,87*	0,74*	0,86*	0,97*	0,61*	0,87*	0,34	0,58*	0,86*

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Literatürde endeks değeri 0,50'den yüksek ise endüstri-İçi ticaretin olduğu kabul edilmektedir. \* endüstri-İçi ticaretin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'de Singapur'un emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesi gösterilmiştir. Tablo 4'de görüldüğü üzere, Singapur'un emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesinin yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 61, SITC 64, SITC 65, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 83, SITC 84, SITC 85 ve SITC 89 bulunmaktadır. SITC 82 sektöründe ise endüstri İçi ticaret seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. SITC 63 sektöründe ise, endüstri İçi ticaret seviyesinin yıllar itibariyle azaldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 4

Singapur'un Emek Yoğun Mallarda Endüstri İçi Ticaretinin Ölçümü: Grubel-Lloyd Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,84*	0,99*	0,79*	0,71*	0,83*	0,54*	0,70*	0,61*	0,36	0,33	0,98*	0,71*	0,88*
2001	0,82*	0,91*	0,74*	0,75*	0,83*	0,57*	0,71*	0,64*	0,36	0,33	0,98*	0,67*	0,82*
2002	0,76*	0,98*	0,78*	0,73*	0,83*	0,61*	0,75*	0,60*	0,35	0,30	0,95*	0,66*	0,87*
2003	0,84*	0,91*	0,65*	0,74*	0,95*	0,68*	0,85*	0,71*	0,38	0,45	0,95*	0,77*	0,82*
2004	0,85*	0,92*	0,64*	0,75*	0,95*	0,70*	0,85*	0,74*	0,43	0,61*	0,93*	0,75*	0,83*
2005	0,95*	0,96*	0,66*	0,75*	0,93*	0,83*	0,87*	0,76*	0,51*	0,69*	0,88*	0,71*	0,84*
2006	0,90*	0,98*	0,63*	0,75*	0,90*	0,66*	0,90*	0,73*	0,50	0,74*	0,88*	0,71*	0,78*
2007	0,85*	0,90*	0,55*	0,83*	0,90*	0,67*	0,84*	0,74*	0,45	0,71*	0,84*	0,65*	0,82*
2008	0,85*	0,95*	0,48	0,83*	0,85*	0,65*	0,86*	0,67*	0,46	0,75*	0,82*	0,69*	0,83*
2009	0,91*	0,97*	0,42	0,92*	0,87*	0,60*	0,82*	0,66*	0,44	0,75*	0,76*	0,65*	0,79*
2010	0,92*	0,97*	0,37	0,91*	0,87*	0,61*	0,87*	0,67*	0,39	0,67*	0,70*	0,67*	0,79*
2011	0,94*	0,92*	0,40	0,87*	0,85*	0,70*	0,82*	0,63*	0,39	0,67*	0,67*	0,67*	0,81*
2012	0,97*	0,97*	0,32	0,92*	0,85*	0,57*	0,80*	0,59*	0,35	0,65*	0,71*	0,67*	0,81*
2013	0,95*	0,92*	0,29	0,94*	0,90*	0,66*	0,83*	0,65*	0,36	0,67*	0,60*	0,65*	0,76*
2014	0,92*	0,93*	0,32	0,96*	0,91*	0,74*	0,83*	0,67*	0,35	0,74*	0,68*	0,80*	0,71*

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Literatürde endeks değeri 0,50'den yüksek ise endüstri-İçi ticaretin olduğu kabul edilmektedir. \* endüstri-İçi ticaretin olduğunu göstermektedir.

Tablo 5'de Filipinlerin emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesi gösterilmiştir. Tablo 5'de görüldüğü üzere, Filipinlerin emek yoğun mallarda endüstri İçi ticaret seviyesinin yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 66, SITC 69, SITC 81 ve SITC 89 bulunmaktadır. SITC 26, SITC 61, SITC 64, SITC 65 ve SITC 84 sektörlerinde endüstri İçi ticaret seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. SITC 63 ve SITC 85 sektörlerinde endüstri İçi ticaret azalırken; SITC 82 ve SITC 83 sektörlerinde endüstri İçi ticaret seviyesinin yükseldiği görülmektedir.

Tablo 5

Filipinlerin Emek Yoğun Mallarda Endüstri içi Ticaretinin Ölçümü: Grubel-Lloyd Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,26	0,16	0,55*	0,38	0,38	0,85*	0,61*	0,87*	0,29	0,05	0,05	0,87*	0,95*
2001	0,19	0,16	0,68*	0,40	0,36	0,80*	0,54*	0,80*	0,27	0,06	0,05	0,89*	0,93*
2002	0,21	0,13	0,70*	0,33	0,38	0,94*	0,55*	0,77*	0,27	0,16	0,05	0,90*	0,97*
2003	0,26	0,16	0,75*	0,31	0,40	0,98*	0,50	0,74*	0,29	0,17	0,07	0,88*	0,92*
2004	0,31	0,17	0,71*	0,31	0,39	0,92*	0,56*	0,84*	0,27	0,28	0,07	0,87*	0,99*
2005	0,39	0,14	0,80*	0,40	0,39	0,67*	0,60*	0,70*	0,33	0,34	0,08	0,73*	0,97*
2006	0,46	0,18	0,25	0,43	0,32	0,55*	0,66*	0,36	0,44	0,37	0,07	0,64*	0,93*
2007	0,48	0,15	0,20	0,42	0,29	0,92*	0,73*	0,58*	0,49	0,44	0,08	0,62*	0,96*
2008	0,57*	0,15	0,17	0,38	0,36	0,81*	0,68*	0,99*	0,55*	0,50	0,10	0,70*	0,94*
2009	0,30	0,48	0,18	0,35	0,39	0,67*	0,60*	0,91*	0,68*	0,69*	0,12	0,53*	0,88*
2010	0,32	0,34	0,17	0,37	0,41	0,57*	0,66*	0,85*	0,78*	0,75*	0,21	0,16	0,88*
2011	0,30	0,48	0,18	0,35	0,36	0,54*	0,61*	0,68*	0,93*	0,66*	0,26	0,15	0,87*
2012	0,33	0,28	0,15	0,23	0,35	0,40	0,74*	0,50	0,89*	0,89*	0,26	0,20	0,64*
2013	0,55*	0,33	0,12	0,22	0,34	0,44	0,81*	0,60*	0,82*	0,64*	0,31	0,34	0,99*
2014	0,68*	0,29	0,16	0,47	0,44	0,47	0,97*	0,53*	0,83*	0,55*	0,31	0,29	0,98*

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Literatürde endeks değeri 0,50'den yüksek ise endüstri-içi ticaretin olduğu kabul edilmektedir. \* endüstri-içi ticaretin olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü

Tablo 6'da Endonezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücü değerleri gösterilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere, Endonezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 63, SITC 64, SITC 65, SITC 82, SITC 84 ve SITC 85 bulunmaktadır. Rekabet gücünün düşük olduğu sektörler arasında ise; SITC 61, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 83 ve SITC 89 bulunmaktadır. Genel itibarıyla değerlendirildiğinde, Endonezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Endonezya'nın Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: AKÜ Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,67	0,50	10,1	2,31	2,15	0,65	0,45	0,53	2,52	1,01	2,41	3,66	0,62
2001	0,71	0,46	9,90	2,22	2,20	0,73	0,45	0,43	2,53	1,24	2,48	3,44	0,57
2002	1,04	0,39	9,21	2,30	1,97	0,62	0,38	0,32	2,59	0,81	2,12	2,64	0,52
2003	0,77	0,39	8,27	2,10	1,94	0,63	0,37	0,25	2,51	0,60	2,10	2,66	0,55
2004	0,95	0,41	7,15	2,16	1,94	0,62	0,34	0,27	2,34	0,50	2,11	2,78	0,55
2005	1,14	0,51	6,14	2,04	1,92	0,52	0,34	0,28	2,26	0,37	2,11	2,57	0,49
2006	1,24	0,62	5,83	2,30	1,87	0,56	0,34	0,32	2,04	0,34	2,11	2,57	0,49
2007	1,33	0,75	4,79	2,45	1,85	0,51	0,35	0,23	1,82	0,32	1,93	2,36	0,51
2008	1,65	0,74	4,28	2,47	1,64	0,43	0,40	0,21	1,61	0,29	1,89	2,35	0,46
2009	1,64	0,64	4,00	2,39	1,56	0,44	0,37	0,17	1,54	0,31	1,85	2,22	0,44
2010	1,48	0,43	4,03	2,43	1,51	0,35	0,35	0,15	1,43	0,55	1,27	2,46	0,43
2011	1,36	0,42	3,69	1,99	1,39	0,28	0,36	0,12	1,04	0,43	1,16	2,53	0,38
2012	1,47	0,44	3,97	2,12	1,46	0,28	0,40	0,13	1,05	0,31	1,38	2,82	0,40
2013	1,45	0,44	4,18	2,11	1,49	0,28	0,40	0,13	1,05	0,30	1,33	3,03	0,44
2014	1,61	0,42	4,41	2,13	1,53	0,28	0,49	0,12	1,06	0,47	1,31	3,02	0,71

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Endeks değerinin 1'den büyük olması rekabet gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de Malezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücü değerleri gösterilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü üzere, Malezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 63 ve SITC 82 bulunmaktadır. Rekabet gücünün düşük olduğu sektörler arasında ise; SITC 26, SITC 61, SITC 64, SITC 65, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 83, SITC 84, SITC 85 ve SITC 89 bulunmaktadır. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Malezya'nın emek yoğun mallarda rekabet gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Malezya'nın Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: AKÜ Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,25	0,09	3,48	0,22	0,49	0,35	0,40	0,22	1,67	0,07	0,72	0,12	0,56
2001	0,28	0,10	3,40	0,23	0,46	0,39	0,45	0,32	1,57	0,08	0,72	0,12	0,59
2002	0,26	0,11	3,24	0,23	0,41	0,39	0,44	0,20	1,55	0,05	0,65	0,12	0,61
2003	0,28	0,14	3,11	0,23	0,39	0,35	0,47	0,17	1,51	0,05	0,61	0,16	0,65
2004	0,26	0,10	3,28	0,25	0,42	0,33	0,49	0,16	1,50	0,04	0,62	0,28	0,72
2005	0,31	0,10	3,18	0,26	0,45	0,28	0,50	0,17	1,49	0,05	0,61	0,14	0,79
2006	0,38	0,12	3,60	0,28	0,46	0,33	0,55	0,18	1,54	0,06	0,65	0,17	0,81
2007	0,32	0,13	3,42	0,33	0,46	0,36	0,61	0,20	1,49	0,06	0,67	0,16	0,86
2008	0,42	0,12	3,09	0,36	0,47	0,46	0,71	0,21	1,54	0,07	0,75	0,17	0,71
2009	0,63	0,09	3,64	0,40	0,48	0,54	0,67	0,25	1,53	0,05	0,72	0,19	0,90
2010	0,59	0,07	3,61	0,42	0,48	0,43	0,72	0,25	1,48	0,05	0,78	0,17	0,94
2011	0,95	0,07	3,45	0,44	0,52	0,44	0,67	0,48	1,38	0,05	0,82	0,14	0,96
2012	1,26	0,07	3,40	0,45	0,47	0,47	0,63	0,62	1,31	0,07	0,85	0,09	0,84
2013	0,89	0,05	3,17	0,44	0,47	0,40	0,64	0,51	1,15	0,05	0,81	0,09	0,87
2014	0,72	0,14	2,81	0,40	0,46	0,39	0,56	0,35	1,12	0,06	0,78	0,08	0,82

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Endeks değerinin 1'den büyük olması rekabet gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8'de Tayland'ın emek yoğun mallarda rekabet gücü değerleri gösterilmiştir. Tablo 8'de görüldüğü üzere, Tayland'ın emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 26, SITC 61, SITC 63, SITC 65, SITC 66 ve SITC 89 bulunmaktadır. Rekabet gücünün düşük olduğu sektörler arasında; SITC 64 ve SITC 81 bulunmaktadır. SITC 69 sektöründe rekabet gücünün yıllar itibariyle arttığı; SITC 82, SITC 83, SITC 84 ve SITC 85 sektörlerinde ise rekabet gücünün yıllar itibariyle azaldığı görülmektedir.



Tablo 8

Tayland'ın Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: AKÜ Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	1,19	1,87	1,15	0,54	1,08	1,24	0,76	0,67	1,36	2,66	1,73	1,65	1,05
2001	1,21	1,72	1,17	0,57	1,12	1,32	0,75	0,69	1,33	2,53	1,70	1,66	1,14
2002	1,35	1,59	1,24	0,56	1,10	1,29	0,76	0,61	1,38	1,78	1,55	1,49	1,12
2003	1,37	1,58	1,05	0,57	1,09	1,20	0,79	0,61	1,27	1,16	1,40	1,37	1,09
2004	1,62	1,54	1,05	0,56	1,17	1,17	0,90	0,56	1,26	1,01	1,40	1,19	1,10
2005	1,71	1,46	1,04	0,62	1,20	1,20	0,96	0,62	1,21	0,82	1,31	1,25	1,17
2006	1,60	1,27	1,11	0,67	1,15	1,28	1,04	0,64	1,03	0,69	1,20	1,16	1,12
2007	1,51	1,41	1,10	0,64	1,12	1,30	0,96	0,54	0,89	0,63	0,99	1,05	1,21
2008	1,45	1,58	1,16	0,66	1,12	1,34	1,08	0,53	0,80	0,55	0,99	0,93	1,41
2009	1,72	1,53	1,21	0,64	1,11	1,19	1,48	0,44	0,71	0,44	0,89	0,77	1,27
2010	1,64	1,32	1,23	0,61	1,11	1,13	1,13	0,46	0,69	0,43	0,88	0,65	1,36
2011	1,56	1,45	1,20	1,23	1,05	1,04	1,04	0,51	0,61	0,43	0,81	0,63	1,56
2012	1,38	1,52	1,13	0,66	0,93	1,11	1,22	0,43	0,55	0,40	0,79	0,48	0,99
2013	1,44	1,58	1,12	0,69	0,99	1,11	1,24	0,43	0,59	0,39	0,72	0,44	1,02
2014	1,53	1,61	1,19	0,70	0,97	1,24	1,13	0,30	0,54	0,42	0,69	0,43	0,97

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Endeks değerinin 1'den büyük olması rekabet gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da Singapur'un emek yoğun mallarda rekabet gücü değerleri gösterilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü üzere, Singapur'un emek yoğun malların tamamında rekabet gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Singapur'un Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: AKÜ Endeksi

Sektörler													
Yıllar	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,14	0,25	0,16	0,21	0,25	0,18	0,36	0,18	0,07	0,11	0,41	0,14	0,93
2001	0,12	0,26	0,13	0,22	0,23	0,20	0,38	0,18	0,06	0,11	0,41	0,12	0,96
2002	0,10	0,27	0,13	0,20	0,22	0,20	0,41	0,15	0,05	0,10	0,40	0,11	0,84
2003	0,11	0,24	0,11	0,20	0,24	0,21	0,44	0,15	0,05	0,12	0,37	0,15	0,92
2004	0,08	0,21	0,10	0,19	0,21	0,22	0,43	0,16	0,05	0,25	0,33	0,14	0,89
2005	0,10	0,19	0,08	0,19	0,19	0,47	0,44	0,14	0,06	0,33	0,26	0,11	0,86
2006	0,12	0,19	0,08	0,19	0,17	0,18	0,47	0,13	0,06	0,33	0,27	0,11	0,89
2007	0,14	0,24	0,07	0,22	0,17	0,19	0,41	0,15	0,06	0,34	0,22	0,11	0,90
2008	0,15	0,20	0,07	0,25	0,16	0,21	0,49	0,18	0,07	0,40	0,18	0,11	0,94
2009	0,17	0,18	0,06	0,28	0,14	0,20	0,47	0,19	0,07	0,42	0,14	0,10	0,90
2010	0,12	0,18	0,05	0,28	0,13	0,16	0,49	0,18	0,06	0,35	0,12	0,11	1,01
2011	0,07	0,27	0,06	0,33	0,12	0,20	0,42	0,18	0,06	0,36	0,11	0,11	1,02
2012	0,08	0,25	0,05	0,39	0,12	0,17	0,41	0,16	0,05	0,34	0,14	0,11	1,04
2013	0,12	0,26	0,04	0,38	0,12	0,21	0,44	0,71	0,05	0,38	0,12	0,11	1,16
2014	0,09	0,21	0,05	0,38	0,12	0,34	0,42	0,14	0,04	0,47	0,12	0,34	1,12

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Endeks değerinin 1'den büyük olması rekabet gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'da Filipinlerin emek yoğun mallarda rekabet gücü değerleri gösterilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü üzere, Filipinlerin emek yoğun mallarda rekabet gücünün yüksek olduğu sektör SITC 84'dir. SITC 63 sektöründe rekabet gücü yıllar itibariyle artarken; SITC 83 sektöründe azalmaktadır. SITC 26, SITC 61, SITC 64, SITC 65, SITC 66, SITC 69, SITC 81, SITC 82, SITC 85 ve SITC 89 sektörlerinde rekabet gücünün düşük olduğu görülmektedir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Filipinlerin emek yoğun mallarda rekabet gücü düşüktür.

Tablo 10

Filipinlerin Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: AKÜ Endeksi

Yıllar	Sektörler												
	26	61	63	64	65	66	69	81	82	83	84	85	89
2000	0,21	0,04	1,12	0,15	0,29	0,27	0,20	0,40	1,03	2,79	2,11	0,27	0,42
2001	0,15	0,05	0,73	0,18	0,30	0,31	0,20	0,34	0,92	3,13	2,29	0,29	0,45
2002	0,15	0,03	0,67	0,13	0,30	0,24	0,17	0,35	0,88	1,77	2,07	0,17	0,40
2003	0,17	0,04	0,75	0,13	0,30	0,25	0,17	0,35	0,75	1,38	1,94	0,17	0,46
2004	0,25	0,03	0,67	0,14	0,28	0,27	0,17	0,27	0,74	0,93	1,84	0,13	0,40
2005	0,30	0,04	0,76	0,20	0,31	0,51	0,18	0,33	0,77	0,77	1,96	0,09	0,39
2006	0,32	0,04	2,89	0,24	0,26	0,68	0,21	1,19	0,64	0,94	2,05	0,08	0,42
2007	0,30	0,03	3,34	0,22	0,22	0,24	0,25	0,44	0,51	0,86	1,71	0,09	0,36
2008	0,42	0,04	4,81	0,26	0,24	0,25	0,23	0,28	0,51	0,80	1,66	0,10	0,37
2009	0,34	0,21	1,13	0,38	0,21	0,23	0,25	0,29	0,38	0,62	1,46	0,08	0,35
2010	0,20	0,09	5,64	0,27	0,19	0,17	0,30	0,28	0,34	0,50	0,84	0,02	0,32
2011	0,20	0,17	10,30	0,35	0,22	0,20	0,35	0,27	0,41	0,27	1,19	0,03	0,41
2012	0,18	0,11	12	0,21	0,20	0,16	0,40	0,20	0,38	0,36	1,33	0,04	1,01
2013	0,36	0,11	15	0,18	0,19	0,19	0,98	0,24	0,48	0,92	1,13	0,08	0,49
2014	0,42	0,10	12,40	0,44	0,23	0,21	0,62	0,21	0,60	1,23	1,15	0,07	0,46

Kaynak: BM Comtrade veri tabanından yola çıkılarak tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir. Not: Endeks değerinin 1'den büyük olması rekabet gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

## Sonuç

Küreselleşme süreciyle birlikte bir yandan dış ticaretin yapısı değişirken, öte yandan ülkeler arasındaki rekabet artmaya başlamıştır. Bu durum beraberinde ülkeler arasında gerçekleşen endüstri içi ticareti artırarak ülkelerin daha fazla rekabet çabası içine girmelerini sağlamıştır. Mallar faktör donatımlarına göre; hammadde yoğun, emek yoğun, sermaye yoğun, kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı olarak beş kategoriye ayrılmaktadır.

ASEAN-5 ülkelerinde emek yoğun malların dış ticaret yapısının analiz edildiği bu çalışmada, öncelikle bu ülkelerin faktör donatımına göre ihracat yapıları ardından emek yoğun malların dış ticaret yapıları incelenmiştir. Bu kapsamda 2000-2014 dönemleri esas alınarak GL Endeksi ve AKÜ Endeksi kullanılmıştır. GL Endeksi, endüstri içi ticaretin ölçümünde kullanılırken; AKÜ Endeksi, rekabet gücü ölçümünde kullanılmıştır.

Faktör donatımına göre ASEAN-5 ülkelerinin ihracat yapısı analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Endonezya'nın faktör donatımının hammadde ve emek yoğun mallardan; Malezya'nın faktör donatımının hammadde yoğun mallardan; Singapur'un faktör donatımının kolay taklit edilen Ar-Ge bazlı ve zor taklit edilen Ar-Ge bazlı mallardan; Tayland ve Filipinlerin faktör donatımının ise zor taklit edilen Ar-Ge bazlı mallardan oluştuğu görülmüştür. Endüstri içi ticaretin ölçümüne ilişkin yapılan analiz sonucunda ASEAN-5 ülkelerinde emek yoğun mallarda endüstri içi ticaret seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür. Yani, bu ülkelerde emek yoğun malların eş anlı olarak ihracatının ve ithalatının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Rekabet gücünün ölçümüne ilişkin yapılan analiz sonucunda Endonezya ve Tayland'ın emek yoğun mallarda rekabet gücü yüksektir. Malezya, Singapur ve Filipinlerde emek yoğun malların rekabet gücü düşüktür.

Günümüzde ülkelerin uluslararası rekabet gücünü belirleyen en önemli etken dış ticaret miktarlarından ziyade ülkelerin ihraç ve ithal ettikleri malların faktör donanımlarıdır. Gelişmiş sanayi ülkeleri incelendiğinde ihracatlarının önemli bir bölümünün bilgi ve teknoloji içeren Ar-Ge yoğun mallardan oluştuğu görülmektedir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ise daha çok katma değeri düşük hammadde ve emek yoğun malların ihracatında rekabet üstünlüklerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ASEAN-5 ülkelerinin küresel piyasalarda daha fazla söz sahibi olabilmeleleri rekabet güçlerini artırarak ihracattaki faktör donatımlarını teknoloji içerikli mallar lehine değiştirmelerinden geçmektedir.

## Kaynakça

- Ahmad, N., Kalim, R. (2013). Changing Revealed Comparative Advantage of Textile and Clothing Sector of Pakistan: Pre and Post Quota Analysis. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 7(3), 520-544.
- Akal, M. (2008). Ortadoğu Sınır Ülkeleriyle Dış Ticaret Yoğunlaşması ve Yapısal Değişim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 271-296.
- Aquino, A. (1978). Intra-Industry Trade and Inter-Industry Specialization as Concurrent Sources of International Trade in Manufactures. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 114, 275-296.
- Balassa, B. (1965). Trade Liberalization and Revealed Comparative Advantage. *The Manchester School of Economic and Social Studies*, 33(2), 99-123.
- Bakhshinezhad M., Zadeh, A. (2012). Comparative Advantage of Selected Agriculture Products in Iran: A Revealed Comparative Advantage Assessment. *World Applied Sciences Journal*, 19 (10), 1449-1452.
- Cai, J., Leung, P., Loke, M. (2007). Comparative Advantage of Selected Agricultural Products in Hawaii: A Revealed Comparative Advantage Assessment. *Cooperative Extension Service*, 1-15.
- Çakmak, Ö. (2006). Türkiye ile Almanya, İtalya, Fransa ve İngiltere Arasında İmalat Endüstrisinde Endüstri-içi Ticaretin Yapısı: 1991-2004. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 30-47.
- Çeştepe, H. (2012). Türkiye'nin Seçilmiş Ortadoğu Ülkeleriyle Ticaretinin Analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 23-43.
- Çeştepe, H., Ermiş, A. (2007). Türk Seramik Sektörünün Rekabet Gücü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 127-143.
- Çivi, E. (2001). Rekabet Gücü: Literatür Araştırması. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(2), 21-38.
- Erkan, B. (2012). Ülkelerin Karşılaştırmalı İhracat Performanslarının Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Katsayılarıyla Belirlenmesi: Türkiye-Suriye Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 196-218.
- Eşiyok, A. (2007). Türkiye Ekonomisinin Rekabet Gücündeki Gelişmeler ve Faktör Kullanım Yoğunluklarına Göre Dış Ticaretin Yapısı. *Finans-Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(514), 15-36.
- Grubel, H., Lloyd, P. (1975). *Intra-Industry Trade: The Theory and Measurement of International Trade in Differentiated Products* London: MacMillanPres.
- Han, K., Lee, J. (2012). FDI and Vertical Intra-Industry Trade Between Korea and China. *Korea and the World Economy*, 13(1), 115-139.
- Hellvin, L. (1996). *Vertical Intra-Industry Trade Between China and OECD Countries*. OECD Development Centre Working Paper, 114, 6-35.
- Hu, X., Ma, Y., (1999). *International Intra-Industry Trade Of China*. *Weltwirtschaftliches Archiv Kiel Institute for World Economics*, 135(1), 1-28.
- Ishchukova, N., Smutka, L. (2013). Revealed Comparative Advantage of Russian Agricultural Exports. *Acta Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 4, 941-952.

- Kara, O., Erkan, B. (2011). Türkiye'nin Emek Yoğun Mal İhracatındaki Karşılaştırmalı Üstünlüklerin Makro Ekonomik Büyüklüklerle İlişkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 67-93.
- Kibritçiöğlü, A. (1996). Uluslararası Rekabet Gücüne Kavramsal Bir Yaklaşım. *Uluslararası Makro İktisat Okumalar*. Ankara: TDFOB Yayıncılık.
- Kösekahyaoglu, L., Özdamar, G. (2011). Türkiye, Çin ve Hindistan'ın Sektörel Rekabet Gücü Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 29-49.
- Sandalcılar, A.R. (2011). Türkiye-Suriye Dış Ticaretinin Sektörel Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 213-229.
- Shahab, S., Mahmood, M. (2013). Comparative Advantage of Leather Industry in Pakistan with Selected Asian Economies. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 3(1), 133-139.
- Startienea, G., Remeikienea, R. (2014). Evaluation of Revealed Comparative Advantage of Lithuanian Industry in Global Markets *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 110, 428-438.
- Şahin, D. (2015). Türkiye'nin Emek Yoğun Mallarda Rekabet Gücünün Ölçümü: BRIC Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Analiz. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 241-262.
- Peker, A. (2015). Türkiye Hububat ve Baklagil Alt Sektörünün Avrupa Birliği Pazarı Karşısındaki Rekabet Gücü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-20.
- Zhang, Z. (2004). Country-Specific Factors and the Pattern of Intra-Industry Trade in China's Manufacturing. *Korea Institute for International Economic Policy (KIEP) CNAEC Research Series*, 1-31.
- UN Comtrade <http://comtrade.un.org/data/>

# İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN CÜMLE DÜZEYİNDEKİ HATALARININ ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHAN<sup>1</sup>

Öz

Bu çalışmanın amacı, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan birinci sınıf öğrencilerinin yazılı kompozisyonlarındaki hataları ve bunların türü, kaynakları ve sıklığını tespit etmektir. Yazma becerisi, öğrencinin doğru dilbilgisi ve sözcükleri seçmesi gereken ve amaçlanan mesajı vermek için dilbilgisi ve sözcüklerin belirli bir düzende sıralandığı karmaşık ve zor bir beceridir. Yazma becerisi üretime dayalı bir beceri olduğu için öğrencinin bu beceriyi geliştirmesi genellikle zordur ve uzun zaman almaktadır. Üretime dayalı beceriler, algılamaya dayalı becerilerin aksine, ayrı parçaların birleştirilmesini kapsamaktadır. Bir yazı, sözdizimi, içerik, süreç, hedef kitle, amaç, sözcük seçimi, düzen, noktalama ve dilbilgisi gibi birbirleriyle ilgili unsurların birleştirilmesiyle üretilmektedir (Raimes, 1983). Öğrenciler, bağdaşık bir yazı üretmek için bütün bu unsurları eş zamanlı olarak uygulamak zorundadırlar. Corder'ın (1974) belirttiği gibi yazma becerisi öğrencilerin geliştirmeleri gereken en zor beceridir. Yazma becerisi, kendi dillerinde düşünen İngilizce'yi anadili olarak konuşanlara kıyasla genellikle ana dillerinde düşünen İngilizce'yi anadil olarak konuşmayanlar için nispeten daha zordur. Ancak Richards ve Renandya'ya göre (2002) yazmanın zorluğu yalnızca fikirleri üretmek ve organize etmekten kaynaklanmamakta, fakat aynı zamanda yazmada zorluk fikirleri bağdaşık bir metin haline getirmekte de yatmaktadır. Yazma becerisinin uzun bir zaman sürecinde deneyimle geliştirilip öğrenilebilecek bir beceri olduğu belirtilmektedir. Bağdaşık ve hatasız bir metin üretilemek önemli ölçüde bilinçli bir çaba ve çalışma, yazma stratejileri, teknikleri ve becerilerini gerekli kılmaktadır.

Yazma becerisi, geliştirilmesi zor ve uzun bir süreç gerektirdiği için çoğunlukla önemsenmemektedir. Ancak, hedef dilde konuşma becerisi yanında genel bir yeterliğe sahip olmak için yazma becerisinin geliştirilmesinin esas olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisi hem yeni öğrenilen yapıları hem de yeni öğrenilen sözcüklerin pratiğini yapma ve bunları güçlendirmek açısından önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca, yazma da tıpkı konuşma becerisi gibi gerçek yaşam durumlarında iletişimsel işlevleri yerine getirmektedir. Raimes'e (1983) göre yazmanın bazı önemli yararları bulunmaktadır. Öncelikle yazma dilsel yeterliliğin gelişmesine katkıda bulunur ve yeni yapıları ve sözcükleri pekiştirir. İkincisi, dilbilgisi ve sözcüklerin yeni biçimlerde birleştirilmesini sağlayarak öğrencilerin hedef dilde yeni mesajlar üretmelerine olanak tanır. Üçüncüsü, göz, el ve beyin işbirliği içinde çalışmasına katkıda bulunarak hedef dilin iyice pekişmesine katkıda bulunur. Öğrenciler yazma becerisiyle fikirleri ve düşünceleri yeni biçimlerde ifade etme fırsatı bulurlar. Son olarak, yazma becerisiyle öğrenciler yalnızca pratik yapmak için değil gerçek bir ihtiyaçtan dolayı yazdıka hedef dilde hem iletişim yeterliliği hem de pratik yapma imkânına kavuşurlar.

Rajatanun'a göre (1988), bir paragraf, ana fikir, konu cümlesi ve birçok destek ifadelerinden oluşan bir birimdir. O'Donnell ve Paiva (1993) bir yazının şu unsurlara da sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar konu cümlesi, destek cümleleri, ayrıntılar, mantıksal sıra, bağlaçlar, sonuç cümlesi, konu bütünlüğü ve bağdaşıklıktır. Bir yazıda fikirler, bağlaçlar ve geçiş ifadeleri kullanılarak mantıksal bir sırayla sunulmalıdır. Paragrafta ana fikri başka bir biçimde belirten bir sonuç cümlesi bulunmalıdır. Reid'a göre (1994) sonuç cümlesi, yazıyı özetler, bir probleme çözüm sunar, bir durumun tahmin edilmesini sağlar, bir tavsiyede bulunur ya da bir sonuç önerir. Bir paragrafın ana unsurları konu bütünlüğü, bağdaşıklık, ana fikir ve destekleyici fikirlerdir. Bu unsurlar olmadan paragraf anlamsız, ilgisiz ve bağlantısız cümleler karışımı haline gelir. Paragrafta konu bütünlüğü ve konu cümlesi bulunabilir ancak, paragraftaki cümleler arasında karşılıklı bağlantı bulunmayabilir. Bu ise bağdaşıklık denilen araçla sağlanmalıdır. Tüm bu unsurlar düşünüldüğünde, yazma becerisinin konuşma becerisinden daha karmaşık ve zor olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu karmaşıklık ise yazma becerisinde birçok hata yapılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, yazma sürecinde hatalar kaçınılmaz hale gelmektedir. Corder'a göre (1971) hata yazma performansında meydana gelen kusurlardır. Benzer biçimde, Norrish (1983) hatayı, öğrencinin bir şeyi eksik ya da yanlış öğrendiği zaman meydana gelen sistematik sapma olarak tanımlamaktadır. Yazma becerisinde hataların dikkate alınması ve incelenmesi üç açıdan önem arz etmektedir. Birincisi, hatalar, öğrencinin hedef dilde nasıl ve ne kadar ilerlediğini gösterir. İkincisi, hatalar yabancı dilin nasıl öğrenildiği, edinildiği ve öğrencinin hangi stratejiler ve prosedürler kullanarak hedef dili keşfettiği konusunda araştırmacılara ve öğretmenlere deliller ve veriler sunar. Üçüncüsü, hatalar yabancı dil öğrenmede öğrencinin hipotezlerini test edip bunları düzelterek hedef dili öğrenmesini sağlar (Corder, 1974). Ayrıca hatalar teşhis amaçlı da kullanılabilir. Böylece, hatalar öğrencilerin hedef dili nasıl kavradığını gösterir ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hale getirmelerini sağlar. Son olarak hatalar öğrenmenin gerçekleştiğinin bir kanıtı olarak görülmektedir.

---

Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 106 öğrenci katılmıştır. Bu amaçla, İleri Okuma ve Yazma dersinde öğrenciler tarafından yazılan 184 kompozisyonda yer alan hatalar tarama yöntemiyle tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanlardan 87'si kız, 19'u erkektir. Her kategoride yer alan hatalar için yüzdeler hesaplanmıştır. Öğrencilerin dilbilgisi ve imla kategorilerinin hemen hepsinde hatalar yaptıkları bulunmuştur. Ayrıca, hatalar ana dil kaynaklı ve dil içi hatalar olmak üzere iki ana kategoride incelenmiş ve hata türlerine göre alt kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla dil içi hatalar yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Verileri analiz etmek için (Corder, 1974: 147-170) tarafından önerilen üç adımlı hata analizi gerçekleştirilmiştir. (1) Hata örneklerinin toplanması, (2) Hataların türünün tespit edilmesi ve (3) Hataların tanımlanması. Hataların sınıflamasının doğruluğunu kontrol etmek için İleri Okuma ve Yazma dersini daha önce okutmuş olan İngilizce öğretmenliği anabilim dalındaki öğretim elemanlarının değerlendirmesine başvurulmuştur. Değerlendirmeci güvenilirliği .75 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler yazılı kompozisyonlarında birçok dilbilgisi ve noktalama hataları yapmışlardır. Ana dilden kaynaklı hatalar kategorisinde altı hata türü ve 318 adet çok çeşitli hatalar tespit edilmiştir. Dil içi hatalar kategorisinde ise 21 hata türü ve 632 adet çok çeşitli hatalar tespit edilmiştir. Tüm hatalar içinde dil içi hatalar kategorisi en çok hatanın bulunduğu kategori olmuştur. Her kategoriye ait hatalar için öğrencilerin kompozisyonlarından alınan hatalar örnek olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında yer alan hataların ana nedeni hedef dilin kurallarının eksik uygulanması, hedef dilin kuralları konusunda yeni durumlarda gereğinden fazla genelleme yapılması ve bazı durumlarda hedef dilin kurallarının tam olarak öğrenilmemiş olmasında yatmaktadır. Öğrencilerin hedef dilde yapmış oldukları hatalar ana dillerinden de kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin özellikle ilk aşamalarında ana dilden yoğun bir olumsuz transfer hedef dilde birçok hataların yapılmasına neden olmaktadır ve öğretmenler bu hata kaynağına çok dikkat etmelidirler (Brown, 1980). Hataların düzeltilmesine bir çözüm olarak öncelikle hatalar önemli ve önemsiz olmak üzere ikiye ayrılmalıdır. Öğretmenler öncelikle hangi hataların öncelikle düzeltilmesi gerektiğine karar vermelidirler. Hatalar üç türlü düzeltilebilir. Bunlar öğretmen düzeltmesi, akran düzeltmesi ve öz düzeltmedir. Öğretmen düzeltmesi başta gelmektedir ve öğretmen hataların kaynaklarını ve sebeplerini öğrencilere iyice anlatmalıdır. Öğrencilerin hatalarının farkına varabilmeleri için, öğretmen öğrencilere hatalarını nasıl düzeltebilecekleri ile ilgili bazı sembolleri öğretebilir, öğrenci kompozisyonlarındaki bu hataları sembollerle belirtilebilir ve böylece öğrenciler hatalarının farkına varabilirler. Son olarak, öğrenciler bu sembolleri kullanarak bu hataları kendileri düzeltebilirler. Öğrenciler akran düzeltmesi yardımıyla birbirinden öğrenebilir ve hedef dili daha kritik biçimde değerlendirebilir ve hedef dil sistemini daha iyi keşfedebilirler (Zamel, 1985).

---

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Becerisi, Hatalar, Ana Dil Kaynaklı Hatalar, Dil İçi Hatalar

---

## *An Analysis Of Sentence Level Errors Of ELT Students*

### *Abstract*

---

The aim of this study is to identify the types, sources and frequency of errors made by first year ELT students in their compositions. The participants in the study are the 106 first year students who study at Erciyes University, Faculty of Education, ELT Department. For this purpose, errors in 184 compositions written by the 106 students in the Advanced Reading and Writing course were identified through survey method. Of the 106 students, 87 were female and 19 were male. Percentages were calculated for each category of errors. It was found that most students made errors in nearly all categories of grammar and punctuation. The errors in the compositions were put into two main categories: grammar errors and punctuation errors. The grammar errors were later categorized into preposition errors, tense errors, wrong form of adverb or adjective, wrong pronoun, coordinating conjunctions, articles, etc. The number and frequency of errors for each category was calculated. The most frequently made errors are intralingual errors. The intralingual errors contain a number of subcategories. The students also committed errors belonging to the category of interlingual errors with six subcategories. The findings are discussed in line with the literature and suggestions are offered as to how errors can be remedied.

---

**Keywords:** Writing Skill, Errors, Interlingual Errors, Intralingual Errors

---



## 1. Introduction

**W**riting is a complex and difficult skill to master in which the learner has to choose the right grammar and vocabulary items and he has to order them in certain ways in order to give the intended message. Because writing is a productive skill, it is usually difficult and takes a long time for the learner to develop this skill. Productive skills involve combination of separate parts, i.e. vocabulary and grammar as opposed to receptive skills which require the learner to decode already combined parts. A piece of writing can be generated through a combination of many interrelated elements such as syntax, content, the writer's process, audience, purpose, word choice, organization, mechanics and grammar (Raimes, 1983). Syntax relates to sentence structure, sentence boundaries, stylistic choices, etc. Content covers such features as relevance, clarity, originality, logic, etc. The writer's process has to do with getting ideas, getting started, writing drafts and revising. Audience refers to readers. Purpose is the reason for writing. Word choice deals with vocabulary, idiom, tone, etc. Organization which is beyond sentence level involves paragraphs, topic and support, cohesion and unity. Mechanics includes handwriting, spelling, punctuation, etc. Grammar comprises rules of verbs, agreement, articles, pronouns, etc. Because writing occurs with a variety of complex and interrelated features, the learner usually makes errors within some or all of these features of writing. Moreover, the learner has a greater difficulty in writing at essay level than paragraph level because essay writing is usually an extended writing activity and essay writing is composed of a number of rules. The learner has to orchestrate those rules simultaneously to produce a coherent piece of writing. Writing is not a simple skill, but it is made up of higher and lower level skills. Higher level skills include content, structure, and organization while lower level skills cover those aspects such as vocabulary, grammar and punctuation. The learner has to make a number of choices and decisions regarding these skills while writing at essay level (Richards and Renandya, 2002). Hedge (1998) gives an elaborated list of the requirements of writing. Accordingly, effective writing requires a number of things: a high degree of development in the organization of ideas and information; a high degree of accuracy so that there is no ambiguity of meaning; the use of complex grammatical devices for focus and emphasis; and careful choice of vocabulary, grammatical patterns, and sentence structures to create a style which is appropriate to the subject matter and the eventual readers. Considering this complex nature of the writing skill, as Corder (1974) points out, writing is certainly the most difficult skill for L2 learners to master. They also draw attention to a significant fact regarding the difficulty of writing. Writing is relatively more difficult for non-native speakers who usually think in their native language than native speakers who can think in their own native language. According to Richards and Renandya (2002), the difficulty stems not only from generating and organizing ideas, but also from putting all those ideas into a coherent and legible text. Moreover, writing is a skill which must be learned, practiced and developed over time through experience. Thus, producing

coherent and error-free texts demands a considerable amount of conscious effort and practice together with the acquisition of proficiency in the use of the target language and learning of writing strategies, techniques and skills.

## **2. Review of Literature**

### ***2.1 Research on Error Analysis***

In the literature, there exists a number of studies which investigated different types of errors in students' written compositions. In a study conducted by Tan (2007) with 95 university students, students made errors regarding word choice, verb forms, missing subject, verb tense, preposition, word order, articles, parts of speech, spelling, etc. The major causes of these errors are attributed to limited vocabulary size, poor grammar knowledge and interference from first language. Liu (1999) studied lexical and grammatical errors from 127 final examination papers and from 94 students' written compositions. In this study, it is seen that causes of errors are attributed to negative interlingual transfer and intralingual transfer. Huang (2001) investigated the nature and distribution of different kinds of grammatical errors made by 46 English majors of a Taiwanese university. A total of 1700 errors were found and categorized into 13 error types. The common errors were (1) Verb (2) Noun (3) Spelling (4) Article (5) Preposition and (6) Word Choice. Overgeneralization, ignorance of rule restrictions, simplification, incomplete application of rules and L1 transfer were found to be the major causes of EFL learners' errors. In another study conducted by Chan (2004) with 710 ESL learners at different proficiency levels, it was found that students committed a number of errors such as incorrect placement of adverbs, verb forms, relative clauses, etc. The results showed that the students made negative syntactic transfer from Chinese to English. Huang (2006) analyzed 34 students' writing errors which included categories of grammar, mechanics, style and usage. It was concluded that these errors were not due to insufficient command of linguistic complexity, but a negative transfer from the native language to the target language.

When above studies are examined, it is seen that they include relatively small number of the types of errors. They are limited to investigating the types of errors such as verbs, nouns, spelling, articles, prepositions and word choice. However, in the present study, a variety of and detailed types of grammatical errors in the categories of interlingual and intralingual errors were identified and studied, which was not found in other studies. Those grammatical errors included subordinating conjunctions, singular/plural, countable/uncountable nouns, adjectives, adverbs, pronouns, infinitives, gerunds, redundancy, etc. Thus, it can be concluded that this study is significant in terms of identifying a large and detailed types of grammatical errors.

The aim of the study was to identify the types and sources of errors made by first year ELT students in their compositions and to find out which errors are committed frequently by the learners.

## ***2.2 The Significance of Writing***

Although writing is largely ignored in many EFL classes because it is a difficult skill to master and it takes a long time to develop it. However, writing can be considered as an essential skill to master in order to ensure an overall competence in the target language along with speaking. It has the function of both practicing and reinforcing newly learned structures and lexical items. In addition, writing also performs a communicative function of language just like speaking since it is also used in real life situations. Furthermore, as learners write, they retain what they learn in lessons for long periods of time. Similarly, Raimes (1983) mentions some essential benefits of writing for the development of linguistic proficiency of learners in terms of ESL or EFL instruction. Thus, first, writing has the function of reinforcing the grammatical structures, idioms, and vocabulary items which were taught, and it also offers learners practice opportunities to use these linguistic elements in different contexts. Second, it gives learners a chance to combine grammar and vocabulary in novel ways to produce new messages. Third, as learners get involved with the new language, their effort to express ideas and the cooperation of eyes, hand and the brain lead to the reinforcement of the mastery of the new language. Moreover, as learners struggle with the new language, they may discover new ways of expressing ideas and thoughts. Finally, as learners put down new ideas on paper, they discover a real need to find the right words and sentences, which ensures that they use the new language for communicative purposes as well as practice purposes.

## ***2.3 Essential Features of Writing***

In addition to being a significant skill to master which leads to reinforcement of the new language items, production of novel messages and mastery of the new language, there are some essential features of writing to produce a well-organized and coherent paragraph. Writing at paragraph or essay level is difficult and necessitates a combination of many factors. Therefore, paragraph writing or the organization of a paragraph is of primary importance. However, in writing learners begin to build larger units from smaller ones. They use words to make sentences, sentences to make paragraphs, and paragraphs to write essays (Hart & Reinking, 1990). According to Rajatanun (1988), a paragraph is a unit of writing which expresses one central idea and consists of two kinds of sentences: a topic sentence and a number of supporting statements.

However, according to O'Donnell and Paiva (1993), there are more details about the essential parts for writing which include a topic sentence, supporting sentences, details, logical order, logical connectors, a concluding sentence, unity and coherence. The ideas in the paragraph must be presented in logical order by using transition markers or connecting words which indicate the relationship between the ideas (chronological, causal, spatial etc.). A paragraph may have a concluding sen-

tence, which restates the main idea in a different way. According to Reid (1994), the concluding sentence summarizes the material, offers a solution to the problem, predicts a situation, makes a recommendation, or states a conclusion.

The main components of a paragraph are unity and coherence together with the main idea and the supporting details. Without these components, the paragraph will be meaningless and a mixture of unrelated and unconnected sentences. The paragraph could be unified, and the topic sentence could be well supported; however, it can still lack logical and interconnected relationships among sentences unless the writer uses coherence devices to make the paragraph smoother. Coherence means “to stick together.” In writing, it means that sentences are related and connected to each other semantically and logically through a spatial order, a temporal order, a cause-effect relationship, comparison-contrast, etc. Coherence also means that one thought in a sentence flows smoothly into the next. One way to achieve coherence is with the use of connectors called transition words or phrases that link one sentence to another (Wyrick 1999). Therefore, to produce an effective piece of writing, students should focus on organization by (1) choosing an appropriate topic sentence (2) identifying general and specific statements (3) arranging sentences in order and (4) inserting or deleting some sentences and ending with a concluding sentence.

Considering a combination of all these components and complexity of writing, it can be concluded that writing is much more difficult than speaking (Norrish, 1983). Writing is more complex because it tests both a person’s ability to use a language and the ability to express ideas. Thus, a person needs to write both coherently and correctly, which requires a considerable amount of time and effort (Liu & Braine, 2005). Therefore, learners are more prone to making errors in their writing due to this difficulty of writing.

#### ***2.4 The Significance and Types of Errors***

Learning the target language is a long and gradual process which develops over time, and achieving full competence in all aspects of the target language cannot be realized in a very short time. In the process of foreign or second language learning learners will inevitably and naturally exhibit some faulty performance until they have fully mastered the rules of the target language and approximated the norms of the target language. Therefore, errors or mistakes are inevitable during the process of learning a foreign language. According to Corder (1971), an error is ‘the result of some failure of performance’. Similarly, Norrish (1983) defines ‘an error’ as a systematic deviation that happens when a learner has not learnt something and consistently ‘gets it wrong’. Also, James (1998) identifies an error as an unsuccessful bit of language. Furthermore, he points out that error is unique to humans, and error analysis is the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language performance.

Although the terms mistake and error are used interchangeably, they refer to different faulty performance. According to Brown (1980), a mistake refers to a type of performance error which results in the learner using the language incorrectly while an error is a deviant structure from the standard language reflecting the interlanguage ability of the learner. Norrish (1983) makes a clear distinction between an error and a mistake. He states that an error is “systematic deviation when a learner has not learnt something and consistently gets it wrong.” He says that when a learner of English as a second or a foreign language makes an error systematically, it is because he has not learnt the correct form. On the other hand, he defines a mistake as “inconsistent deviation.” When a learner has been taught a certain correct form, and he uses one form sometimes and another at other times quite inconsistently, so this inconsistent deviation is called a mistake.

Regarding these definitions of mistake and error, Corder (1967) and James (1998) give a criterion to identify a mistake and an error. A mistake does not require special treatment assuming they are recognized. Thus, a mistake is using the target language incorrectly due to faulty performance. When the learner is asked to correct the mistake, he can usually say the correct form.

However, an error refers to structures only. An error is a systematic deviation from the standard language, and it is likely to happen regularly and it is not recognized by the learner. When the learner is asked to correct an error, he usually cannot give the correct form. Hence, only the teacher or researcher can locate and identify an error; however, the learner himself cannot do this (Gass & Selinker, 1994).

Corder (1974) regards errors significant in three different aspects. First, errors inform the teacher about how far the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, errors are sources of evidence for researchers to see and understand how language is learnt or acquired and what strategies or procedures the learner employs in his discovery of the target language. Third, errors are indispensable means to the learner himself because they can be regarded as a device by which he tests his hypotheses about the target language in order to learn.

Furthermore, Corder (1974) suggests that learner errors can serve two main purposes: diagnostic and prognostic. Errors can be made use of diagnostically because they can tell us the learner’s grasp of a language at any given point during the learning process. Also, they can serve prognostic purposes because they can tell the teacher to modify learning materials to meet the learners’ problems. Moreover, he contends that errors are visible proof that learning is taking place. Thus, he emphasizes that a systematic study of errors can provide significant insights into how a language is actually learned by a foreigner. Studying students’ errors of usage can find immediate practical applications in the classroom. For instance, errors provide feedback and they inform the teacher about the effectiveness of a number of factors affecting learning such as teaching style, methods, techniques, instructional materi-

als. As a result, an effective use of error analysis and appropriate corrective techniques can serve to diagnose and remedy errors and it can lead to an effective learning of the target language.

Ellis (1995) states that the most significant contribution of error analysis lies in its success in elevating the status of errors from undesirability to that of a guide. Thus, errors are no longer regarded as ‘unwanted forms’, but as evidence of the learner’s active contribution to second language acquisition.

Norrish (1983) gives some sources for the occurrence of errors. These are carelessness, L1 interference, translation from L1, contrastive analysis, general order of difficulty, overgeneralization, incomplete application of rules, material-induced errors and a part of language creativity. These sources inform us that the learner makes use of the knowledge of both L1 and L2 in producing his sentences. Thus, this indicates that errors should be studied multi-dimensionally to understand and identify the nature and sources of errors and gain insights into how learning or acquisition proceeds and what processes or stages he goes through in learning or acquisition. However, the study of the types of errors indicates that there are usually two sources of errors which can be termed as interlingual and intralingual (Brown, 1980).

Interlingual errors are those which stem from the native language. Such errors occur when the learners’ native language habits (patterns, systems or rules) interfere or prevent them, to some extent, from acquiring the patterns and rules of the second language. Interference occurs when one language is put in contact with another one. In the case of a foreign language learner, there will be interference when all his previous linguistic habits are put in contact with new ones he has to acquire (Corder, 1971). Interference is the negative influence of the native language on the performance of the target language (Lado, 1964). Thus, the errors at the earlier stages of learning can be accounted for by a good deal of interlingual transfer or interference from L1. Brown (1980) suggests that, at early stages of learning, L1 is the only linguistic system on which the learner can depend before he becomes familiar with the system of the target language and discerns a systematic order of the rules of the target language. Thus, interlingual errors are characterized by a number of interferences such as grammatical, syntactic, prepositional, and lexical.

Intralingual errors or intralingual transfer can be described as the negative transfer of language items within the target language and such errors usually occur in the rule learning stages of language. Such errors illustrate the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of rules, failure to learn conditions under which rules apply, and hypothesis of false concepts. The learner who commits intralingual errors attempt to build up hypotheses about the target language from his limited experience of it in the classroom or textbook. Also, intralingual errors reflect the learner’s competence at a particular stage of learning

the target language, and they illustrate some of the general characteristics of language acquisition. The origins of such errors are found by studying the structure of the target language itself and by referring to strategies employed by learners while they are acquiring or learning the target language. For instance, the learner overgeneralizes grammar rules within the target language or he fails to apply rules of the target language under appropriate situations. However, intralingual or developmental errors do not occur because learners cannot keep the two languages apart, i.e. the mother tongue and the target language (Richards, 1970, 1974)

### **2.5 Models for Error Analysis**

There are various taxonomies for error analysis which include some steps. The early taxonomy was developed by Corder (1967, 1974). This model of error analysis basically includes three steps: (1) Data collection: recognition of idiosyncrasies, (2) Description: accounting for idiosyncratic dialect and (3) Explanation. Ellis (1997) and Brown (1994), who elaborated on this model of error analysis, provided clear examples of how to identify and analyze learners' errors. Initially, a corpus of language is selected followed by the identification of errors. The errors are then classified. After giving a grammatical analysis of each error, the next step involves an explanation of different types of errors. A similar model was proposed for error analysis by Gas and Selinker (1994). This model is made up of six steps followed in conducting an error analysis: (1) Collecting data, (2) Identifying errors, (3) Classifying errors, (4) Quantifying errors, (5) Analyzing the source of error, and (6) Remediating for errors.

Thus, the research questions included the following:

1. What types of errors are committed by the learners?
2. What sources are the learners' errors attributed to?
3. Which errors are committed frequently by the learners?

However, the present study includes some limitations. First, the study is limited to the students' performance in written English. Second, only 106 students' compositions were analyzed in the study. Third, only the grammatical and punctuation errors in the compositions were taken into consideration in the study. Last, the purpose of the study is to identify the grammatical and punctuation errors and find pedagogical implications to overcome such errors.

### 3. Method

#### 3.1 Participants

The population of the study consisted of the 106 first year students who study at Erciyes University, Faculty of Education, ELT Department. All of the first year students taking the Advanced Reading and Writing course were included in composition writing tasks assigned by the instructor in the study in the spring semester of the academic year 2010 - 2011. Of the 106 students, 87 were female and 19 were male. The students study the Advanced Reading and Writing course for two hours a week for only one semester.

#### 3.2 Data Collection and Analysis

In the study, the errors in 184 essays written by the 106 students in the Advanced Reading and Writing course were identified through survey method. To conduct the analysis of data, the three steps of analysis of errors proposed by Corder (1974: 147-170) were followed: (1) Collection of sample errors, (2) Identification of errors, and (3) Description of errors. The source of the data was obtained from 184 compositions written in the Advanced Reading and Writing course. The compositions which were written by the students contained between 150 – 300 words. The data were collected during the spring semester of the 2010 – 2011 academic year. All the errors in the essays were identified by the course instructor. Following the identification of the errors, they were classified into Corder's (1974: 147-170) model of analysis of errors by the instructor. Then the percentages were calculated for each category of errors. Finally, the accuracy of the classification of the errors was checked by three instructors who had taught the same course before. The inter-rater reliability was found to be .75.

It was found that the students made a number of grammatical and punctuation errors in their essays. Six types of errors and a total of 318 errors were identified within the category of *interlingual* errors. Twenty-one types of errors and a total of 632 errors were detected within the category of *intralingual* errors. Most of the errors committed belong to the category of intralingual errors.

### 4. Findings

Below the findings which were obtained from the analysis of the errors contained in the students' compositions are given. A total of 2 main categories (*interlingual* and *intralingual*), 27 error types and 950 individual errors were identified in the students' compositions. The results indicate that the *intralingual errors* (No = 632) committed by the learners were about two times as high as *interlingual errors* (No =



318). The two major categories of errors were also subcategorized according to the type of the error. The type, number and frequency of errors are laid out in table 1 and table 2. Also, sample sentences which illustrate the types of all errors are given after each table.

*Table 1*  
*The relative frequency of interlingual errors*

Types of Errors	N	%
<b>Interlingual errors</b>		
Prepositional interference		
1 Addition of prepositions	19	10,05
2 Omission of preposition	45	23,80
3 Misuse of prepositions	51	26,98
4 Misuse of subordinating conjunctions	74	39,15
5 Misuse of generalizations	89	47,08
6 Misuse of countable and uncountable nouns	40	21,16
Total	318	100

As can be seen in table 1, a small number of types of errors are observed within the category of *interlingual* errors. The number of errors within this category is 318. Errors within the category of *interlingual errors* were subdivided into 6 subcategories depending on the kind of errors committed by the learners. Of the *interlingual errors*, the subcategory *misuse of generalizations* ranks the highest (No = 89), and the subcategory *addition of prepositions* has the lowest number of errors (No = 19).

#### **4.1 Samples of Errors**

##### **4.1.1 Interlingual Errors**

Native and target languages have different grammatical rules. Therefore, when the learner transfers grammatical elements from his native language to the target language, he commits errors.

It was found in this study that the learners made *prepositional* errors in three different ways: by adding the wrong *preposition*, omitting the *preposition* and misusing the *preposition*. The following sentences illustrate *prepositional* errors.

*Adding the wrong preposition*

People who cannot attend **to** school can participate in distance learning.

Some begin **from** simply being curious.

We mention **about** some effects of air pollutions now.

I come to Kayseri **in** this year.

Firstly, you can buy a lot of things and you enjoy **from** this.

These represent the sample errors for each category which were drawn from the whole corpus of errors randomly. When related studies are examined, it is seen that they do not categorize errors by gender. Therefore, in this study, the errors were not categorized by gender. However, the gender of all the participants are stated in the participants section of the study.

*Omission of preposition*

People access **(to)** any information through the internet.

They go **(to)** school.

For example, you are responsible **(for)** everything you do by yourself.

Obviously, they are different **(from)** one another in size, culture, location, etc.

Alcoholism is commonly referred **(to)** as family disease.

*Misusing the preposition*

They go school to fulfill some tasks while students are (on) **in** holiday.

(In) **To** my opinion, its advantages are more important than its advantages.

They have inadequate time to talk (about) **to** the problems with their partners.

She may have to take some responsibilities (by) **on** herself.

Turkey advertisements can be seen (in) **on** newspapers, magazines.

The learners made a great number of errors in the *subordinating conjunction* “because.” When we look at the way the *subordinating conjunction because* is used, they obviously make a negative transfer from the native language to the target language. The following are examples of the misuse of the *subordinating conjunction because*.

We must think twice. **Because** it can bring us both good and bad things.  
University life is the dream of every young people. **Because** university means freedom.  
There are more advantages than disadvantages. **Because** we want an excellent life.  
We get used to be lazy about so many subjects. **Because** technology helps us.  
In the dormitory, studying lesson is also hard. **Because** everytime it's very noisy.

When we need to make a general statement in English, countable nouns are used in plural. However, this is not the case in Turkish. All the countable nouns are put in singular form to make a general statement. Thus, the learners made a negative transfer from the native language to the target language, and they used countable nouns in singular. The following sentences contain examples of errors in the use of *generalizations*.

People used to go with **horse, donkey, oxcart**.

Doctors diagnose **disease**.

**Machine** is used in factories.

They get information from television **program**.

People used **animal** more in the past.

Some nouns which are always *uncountable* and used only in singular form were used in plural by the learners. Here, the learners obviously made a negative transfer from the native language to the target language because those nouns can be used in plural in the native language. The following sentences demonstrate examples of such errors.

They have very good **informations**.

Cold **weathers** are uncomfortable for some people.

Women only had to do **houseworks**.

**Researches** show that men process information in the brain's left hemisphere

**Homeworks** help to understand knowledge which is learnt.

Table 2  
The relative frequency of intralingual errors

Types of Errors	N	%
Intralingual errors		
1 Misuse of singular / plural	9	1,42
2 Verb tense	46	7,27
3 Wrong adverb form	19	3,00
4 Wrong adjective form	20	3,16
Use of articles		
5 Addition of articles	37	5,85
6 Omission of articles	124	19,62
7 Misuse of articles	5	0,79
8 Misuse of coordinating conjunctions	50	7,91
9 Word order	33	5,22
10 Use of wrong adverb	9	1,42
11 Wrong pronoun form	10	1,58
12 Misuse of infinitives	20	3,16
13 Misuse of gerunds	25	3,95
14 Wrong noun form	17	2,68
15 Omission of pronouns in comparative sentences	6	0,94
16 Misuse of distributive plural	7	1,10
17 Redundancy	35	5,53
18 Misuse of Reference Words	10	1,58
19 Omitting punctuation marks	80	12,65
20 Addition of punctuation marks	6	0,94
21 Misuse of punctuation marks	64	10,12
Total	632	100

When table 2 is examined, it is observed that a large number of errors were committed by the learners within this category. The number of errors within this category is 632. The category *intralingual errors* were subdivided into 21 subcategories by the kind of errors produced by the learners. When *intralingual errors* are examined, it is seen that the subcategory *omission of articles* has the highest number of errors (No = 124), while the subcategory *misuse of articles* gets the lowest number of errors (No = 5).

#### 4.1.2 Intralingual Errors

In the present corpus of errors data analyzed in this study, a total of 632 errors were identified. The main cause of these *intralingual* errors in the written linguistic performance of adult learners of English as a foreign language stems largely from incomplete application and overgeneralization of the rules of the target language system, and, in some cases, lack of mastery of the rules of the target language system. In other words, the learners make a negative transfer of target language items and grammatical rules in the target language. They fail to apply the rules of the target language system under appropriate situations.

##### Incomplete Application of the Rules of the Target Language

The learners produced the following deviant structure of *singular / plural* because they did not master thoroughly the rules of *singular / plural* formation in the target language. The learners used the *plural* form after certain determiners, which normally require the use of *singular* form. The following are the samples of such errors.

It makes you forget **every difficulties**.

University life is dream of **every young people**.

**Every students** takes English lesson from 4<sup>th</sup> years to university in Turkey.

Computers are being used for **every needs** of people.

The life is expensive, especially for students who come from **another cities**.

The learners produced the following various faulty sentences containing *verb tense* errors due to incomplete application of the rules of tense formation in the target language, respectively using *past tense* instead of *present*, *present continuous* instead of *simple present*, *base form* instead of *simple past*, *simple past* instead of *present perfect*, and *present form* of a *modal* instead of *past form*.

People attending in this education can study anything, anytime and anywhere they **wanted**.

Television **is being used** to show a film.

Everything seems more beautiful than it **be**.

The divorce rates **rose** recently.

In the past, men **have to** earn whole money.

The following sentences exhibit examples of wrong *adverb form* because the learners applied the rules of adverb formation incompletely in the target language.

They can study **slow** if they do not understand.

If you grow many good people and educate them **in a good way**, it worth everything.

People live **easier** due to technology.

Doctors diagnose disease **easier**.

In fact people don't do this **arbitrary**.

The following faulty sentences produced by the learners constitute the examples of wrong *adjective form* due to incomplete application of the rules of adjective formation.

When you teach something and your students understand and look **gratefully**.

İstanbul is a **cosmopolitic** city that includes almost all kind of human.

Beneath waves is a vast full of life and **wandereous** beauty.

Brazil has many **diversity** of ethnic groups.

They eat fresh food, totally **nature** foods.

Unlike most European languages, the Turkish language does not have definite or indefinite *articles*. Therefore, Turkish students tend to make numerous errors in using *articles* correctly. When the corpus of data of errors was analyzed, errors in *articles* stemmed from three reasons: by omitting the *article*, by adding the *article* and by misusing the *article*, as in the following samples:

Omitting the article

People say being **(a)** teacher is easy thing.

Communication is **(a)** very important factor for people's being social.

Living in **(a)** dormitory provides studying environment.

They don't have to go to **(a)** library to find information.

Television is **(a)** very popular device.

*Adding the article*

There is at least one computer or laptop in **the** each home.

If we are careful about **the** using of technology, it is beneficial for us

If we love **the** life, we should keep alive our world.

Many parents elect **the** dormitories for their child's education.

Advertising informs **the** buyers.

*Misusing the article*

Drug addiction has become (a) **the** major problem in the world.

It is (a) **the** fact that not all people have the opportunity to go on vacation.

The learners made a number of errors in the use of *coordinating conjunctions*. They used wrong punctuation and capitalized the *coordinating conjunctions* due to incomplete application of the rules of using *coordinating conjunctions*. The following sentences exhibit errors in the use of *coordinating conjunctions*.

They also help and direct their students **and so** they affect students' life.

Technology has improved in the last years dramatically. **So** its effect has increased.

We eat unhealthy foods, fast foods, canned foods. **So**, we are ill easily.

We always surf on internet. **So** we cannot study.

They are unhealthy. **So** we must be careful for these foods unhealthy.

The learners placed some items incorrectly within the sentence, and made errors in *word order*. The following sentences are examples of such errors.

Internet is indispensable (for people of all ages) **for all ages people**.

Computer technology is (commonly) used at universities **commonly**.

They depend on (each other) for living **each other**.

It causes (the social life) to disappear **the social life**.

Every team wants (them to play) to **them play** for their teams.

The learners used some wrong *adverbs* in their sentences, and made errors in the use of *adverbs*. The following sentences contain errors in the use of *adverbs*.

**Beforehand**, (In the past) every student became a teacher.

**At the previous time** (In the past) people used to go with horse, donkey, oxcart.

But internet isn't (always) beneficial **every time**.

**In similarity** (Similarly), either reading or experiencing one will be able to learn.

**In old times** (In the past) this comparison was between Pele and Maradona.

The learners failed to modify the form of the pronoun *it* where necessary, or modified *it* incorrectly. Thus, they made errors in the use of the pronoun *it*. The following sentences show examples of such errors.

Being a teacher has disadvantages besides (its) **it** advantages.

We should think (its) **it** is every aspect.

It is so common that we only notice (its) **it's** worth when it is not available.

Every country is doing (its) **it's** best to develop (its) **it's** cinema.

This is one way to advertise (its) **it's** culture and language

The learners made some errors in the use of *infinitives*. They used the *infinitives* incorrectly or they used *gerunds* or *infinitives* where the use of other form was correct. The following are examples of such errors.

**To educate, teach students** (Educating and teaching students) are very hard.

It will be very difficult **living** (to live) there.

**To become a famous star** (Becoming a famous star) is both advantages and disadvantages.

There are a lot of advantages and disadvantages of **to be rich**. (being rich.)

(Being rich) **To be rich** allow to make our wishes.

The learners made some errors in the use of *gerunds*. They used the *gerunds* incorrectly or they used *gerunds* where the use of *infinitive* or other form was correct. The following are examples of such errors.

The (development) **developing** of highways our life has dramatically changed.

These students learn (to use) **using** the money.

You go there (to relax) **for relaxing** yourself.

It has no sense to (buy) **buying** a roll

Turkish people immigrated (to work) **for working** in Germany.

The learners failed to modify the form of *nouns* within the sentence, and they used wrong form of *nouns*. They usually used *adjective* or *verb* form in their sentences. The following sentences exhibit such errors.

Computer is a useful machine for not only (the elderly) **elders**, but also (the young) **youngs**.

There is no (humidity) **humid** in Kayseri



Communication is very important factor for people's (socialization) being **social**.

Youth which is a place of time between (childhood) **childish** and oldness.

There are our hopes and (expectations) **expectings**.

When the learners compared two things or people, they omitted the pronoun which refers to the same noun in the *comparative* sentences. The following sentences show examples of such errors.

Pollutions in İstanbul are more bigger than **(that in)** other cities.

The houses, fruits and vegetables in big cities are more expensive than **(those)** in small cities.

It makes our life easier than **(that in the past)** past.

If a noun used in the sentence belongs or relates to another noun in the sentence, that noun must be used in plural. This is called *distributive plural* in English. However, the learners used the second noun in singular form. The following are examples of such errors.

They live away from their (families) **family**.

Technology is the most important in people's (lives) **life**.

People live their (lives) **life**.

Most people are afraid of losing their (jobs) **job**.

Robotic machines are doing people's (jobs) **job**.

When the learner is in a bad mood, or when his attention is distracted by some factors, he commits errors. The learners inserted some unnecessary words or structures in the sentences, which is referred as "*redundancy*" by Corder (1974). Redundancy errors are different from the inherent error which is associated with a natural learning activity. Below are examples of *redundancy* errors in the learners' compositions.

People spend much more time **by** watching TV.

Children waste time **by** playing computer games.

If they are beautiful **as** physically, generally people approach them positively.

Eating is a habit that people do **it** regularly.

Most people can smell **the smell of** fruit to identify it.

*Reference* words are used to refer back to people, objects and ideas that have been mentioned earlier, or refer forward to people, objects and ideas that will be mentioned later. These words allow the writer to avoid repeating words, paragraphs, and sometimes whole sentences. When the learners mentioned the person or thing for the second time, they used a wrong pronoun to refer to the person or thing. The following sentences show examples of such errors.

**Canned foods** lose some of the original fresh food nutrients when stored. **It** has to be tinned with many conservatives and chemical factors.

First of all **computers** are very useful at school. **It** helps students to revise for tests or exams.

**Drugs** has been restricted as **it** is danger to human health.

They can study slow if they don't understand, so (this) **it** reduces stress on students.

We use computers wrongly. (This) **It** can be dangerous.

*Punctuation* is the use of spacing, conventional signs, and certain typographical devices as aids to the understanding and correct reading, both silently and aloud, of handwritten and printed texts. In writing, *punctuation* is necessary to make the meaning of sentences clear. The learners made errors in *punctuation* in three ways: by omitting the *punctuation* marks, by adding the *punctuation* marks, and by misusing the *punctuation* marks. Below are examples of *punctuation* errors.

Omitting the punctuation marks

Teachers keep guard(,) so they may also have physical problems.

For example(,) teaching students are very hard.

In contrast(,) everybody know teachers have many free days.

Teaching is good thing(,) but teachers don't teach only.

When I live with my family(,) my mother wash my clothes and sometimes iron them.

Adding the punctuation marks

It is true; teenagers have less responsibility.

Another point is, that you can buy a big house with you money.

Another problem is kidnapping children of stars, because of the lot of money.

All in all I can say on the one hand I want to become famous, because of the money.

We forget some bad or good events about our lifes so that, we are relax

*Misusing the punctuation marks*

People eat too much so, this situation must change.

They have difficulty in finding a house, so they make up their house illegally.

All students want to live in home, But families don't want to home.

For example; people can watch all kinds of programs on TV.

In addition; both large cities and small towns have stores where items can be purchased.

## **5. Discussion**

As can be seen clearly from Table 1, the students made a number of errors stemming from the native language. The students tend to think that the native language and the target language systems operate in the same way. They transferred grammatical and syntactic features of the native language to the target language, which resulted in a number of errors. However, native and target languages have different grammatical rules and different syntactic structures. Therefore, when the learner transfers grammatical elements from his native language to the target language, he commits errors. As Brown (1980) suggests, at early stages of learning, native language is the only linguistic system on which the learner can depend before he becomes familiar with the system of the target language and discerns a systematic order of the rules of the target language. Before the adult learners have fully mastered and discerned the system of the target language, they usually draw upon their native language to understand and use the target language, Turkish. Therefore, at early stages of foreign language learning, native language is seen and utilized as a base to understand and produce target language meaning and forms, which results in a number of interference errors stemming from the native language. Interlingual errors are characterized by a number of interferences such as grammatical, syntactic, prepositional, and lexical. At this stage, the learners tend to transfer the grammatical rules and lexical features of their native language to the target language. As Brown (1980) notes, early stage of foreign language learning is characterized by a prominence of *interlingual* errors.

When Table 2 is examined, it can be seen that the learners made a large number of intralingual errors. According to (Richards, 1970 & 1974), intralingual errors occur when language items within the target language are transferred negatively at the rule learning stages. They note that such errors indicate the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of rules, failure to learn conditions under which rules apply, and hypothesis of false concepts. When the learner builds up hypotheses about the target language from his limited experience

of it in the classroom or textbook, he usually commits intralingual errors. Intralingual errors are also indicators of the learner's competence at a particular stage of learning the target language, and they illustrate some of the general characteristics of language acquisition. Such errors can be detected by studying the structure of the target language itself and by referring to strategies employed by learners while they are acquiring or learning the target language. The results of the present study clearly indicate that the learners overgeneralized grammar rules within the target language or they failed to apply rules of the target language under appropriate situations. The intralingual errors of the learners can also be accounted for by the fact that the rules of the target language was largely applied incompletely. Furthermore, in some cases, the learners lacked a complete mastery of the rules of the target language. With inadequate knowledge of how the target language operates under different circumstances, the learners produced a large number of intralingual errors.

Based on personal observations of the students in the class and interviews with the instructors and the learners themselves, the most plausible explanation for the occurrence of a great number of errors in the learners' compositions can be attributed to two other main factors as well. First, the learners come from secondary schools with inadequate instruction of grammar. The learners who come to the university are usually at the upper elementary level in terms of grammar, which is considered a very low level for tertiary education. Therefore, grammar instructors struggle to bring the learners to a satisfactory level in grammar. The second factor responsible for the learners' errors is that very little time is allocated to grammar instruction in the curriculum. The learners receive very little grammar instruction which is limited to only three hours a week for two semesters. Therefore, because of curricular shortcomings, the learners are deprived of considerable amount of grammar instruction which can be considered as the basis for all four skills.

Another significant reason for the persistence of grammatical errors relates to how grammar instruction is given. Today the learners receive contextual grammar lessons. Although this approach to teaching grammar is welcome, there are some problems with this approach. When the learners learn grammar in context, they usually focus on the use of language in natural situations without giving much attention to grammatical rules of the target language. However, grammatical rules are also important to use language correctly and to give intended meaning in the target language. The learners should be first equipped with a sound knowledge of the rules of grammar. A grammar instruction which primarily aims at appropriate use of the target language will be insufficient and will not be able to provide long term goals of using language appropriately and correctly in real life situations without focusing on form and meaning. An approach which gives equal emphasis on grammatical rules and use of the target language would bring about the desired result in grammar instruction on the part of the learners. Thornbury (1999) suggests teaching grammar as a skill in which the teacher carefully guides the learner to utilize grammar for their

own communication by focusing on the meaning aspect. According to Thornbury (1999), grammar serves to build sentences, and it offers the learner the means of potentially limitless linguistic creativity. Also, grammar prevents the learner from fossilizing because of the errors they commit.

Another reason for the weakness in writing skill can be attributed to secondary education teachers who may not have spent more time on teaching the writing skill due to the time limit of the course they were teaching. Instead, most of the time they focus on extensive vocabulary and grammatical rules to meet the requirements of the formal exams. It is common observation and knowledge in Turkey that students preparing for university entrance examinations, teachers and teaching materials are primarily concerned with obtaining required scores in the university entrance examination whose main component is grammar and vocabulary.

A great difficulty the composition teacher faces is to find the rights methods of activating the passive knowledge of the writing skill and the grammar component meaningfully, in addition to making the learners proficient in writing and grammar. Also, it is the teacher's duty and responsibility to teach the learners how to eliminate errors they commit. If the teacher has a better understanding of the L1 influence on L2 in the process of EFL writing, he will be able to diagnose the sources of errors and understand the learners' difficulties in learning English. Thus, the teacher can adopt appropriate teaching strategies to help students to become proficient in the writing skill and the grammar component.

There is empirical evidence that learners' errors should be considered as an effective means of improving grammatical accuracy (Carroll & Swain, 1993; White et al, 1991). Carter (1997) emphasizes that if a learner knows more about how grammar works, he will understand more about how grammar is used and misused. Thus, the teacher should make learners aware of the significance of errors so that they can grasp the nature of errors. A sound grasp of errors will not let the learner repeat the same errors in writing and he will become more careful about and aware of how to apply the rules of the target language and how the target language system works.

The present study is found to be consistent with similar studies conducted on error analysis. In a study conducted by Ngangbam (2016) it was found that the learners committed errors due to mother tongue interference and overgeneralization, overuse and lack of mastery of grammatical rules of the target language. As is the case with this study, those errors included sentence fragments, wrong word order, wrong verb form, wrong use of punctuation marks; conjunctions; articles; pronouns and prepositions. In another study conducted by Abushihab (2014) on Turkish university students' grammatical errors in their written compositions, similar errors to the present study were identified. Thus, the errors belonged to grammatical features such as tense errors, preposition errors, article errors (misuse and omission of articles), wrong use of active and passive, wrong adjective form, wrong word form, misuse of uncoun-

table nouns and morphological errors (misuse, addition and omission of the plurality morpheme). It was found in this study that the learners committed errors stemming from negative transfer from the native language and overgeneralization and overuse of the target language rules. Kırkgöz (2010) examined a corpus of 120 essays produced by Turkish university students. She identified a number of similar errors to those contained in the present study in two main categories: interlingual and intralingual. The errors which were detected in the study belonged to various grammatical sub-categories such as pluralization, verb tense, prepositional errors (addition, omission and misuse of prepositions), wrong use of articles (addition, omission and misuse of articles) and redundancy. The causes of errors were found to stem from largely negative transfers from the native language to the target language and in some cases, the learners committed errors because they made wrong hypotheses about the target language, they overgeneralized the rules of the target language, or failed to apply target language rules under appropriate situations. When the findings of these studies are considered, it can be concluded that there is consistency and similarities among the present study and the above studies in terms of the types and causes of errors. However, this study can be considered to be a little different from other studies in that it identified a large and comprehensive types of intralingual errors.

## **6. Conclusion**

The present study has investigated the types of written errors produced by university first year students who were at pre-intermediate level. Findings indicate that the early stages of language learning is heavily influenced by a predominance of interlingual errors. Also, it is seen that a great number of errors were committed as a result of overgeneralization, overuse and incomplete application of the rules of the target language, which can be termed as intralingual errors. Furthermore, lack of a thorough mastery of the target language caused the learners to produce numerous intralingual errors. It is suggested that student errors should not be regarded as a failure, but rather as a real progress made by the learner in order to approximate and master the target language system. Errors have the function of offering evidence to the teacher or the researcher regarding how language is being learned or acquired and what strategies are utilized by the learner in the discovery of the target language system. Moreover, by studying errors, teachers can understand what aspects of language items have been understood, learned, mislearned or confused. Finally, errors can offer help teachers to minimize or overcome learners' learning problems. As a result, errors are inevitable during the learning process and they contribute to both the teacher and learners in many ways.

## **7. Suggestions**

As a remedy for the correction of errors committed by learners, it is suggested that distinguishing between serious and minor errors may be a good guide in choosing what to correct (Zamel, 1985). Therefore, the teacher should decide on errors which are to be corrected primarily. Errors may be corrected in three ways: teacher correction, peer correction and self-correction. In the case of teacher correction, the teacher can utilize methods to show their students what types of errors they made and where they made those errors. Lists of symbols are usually beneficial for students. However, the teacher first should train his students on what those symbols mean and what he expects them to do when they see a particular symbol. As a second method of correction, peer correction can be used by students. As students correct each other's mistakes, they view the target language critically and they begin to discern the system of the target language. As a third method, the student himself can correct his own errors, thus becoming aware of the sources and types of errors he makes. As he learns to self-correct, he also develops autonomy in terms of understanding how the target language works and gaining independence from the teacher.

## References

- Abushibab, Ibrahim. (2014). An Analysis of Grammatical Errors Made by Turkish Learners of English as Foreign Language. *International Journal of Linguistics*. Vol 6, No 4.
- Brown. H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. London: Prentice Hall Inc.
- Carroll, S. and Swain, M. (1993) Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*. 15/3. pp. 357-86.
- Carter R (1997) *The new grammar teaching in Carter R Investigating English discourse*. Routledge, London, pp 19-35.
- Chan, Y.W. (2004). Syntactic transfer: evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL Learners. *The Modern language Journal*, 88(1) 56-74.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9 (2), 147-160.
- Corder, S. P. (1974). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5 (4), 165-170.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995) *Understanding Second Language Acquisition*. (10th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S, and Selinker, L. (1983). *Language Transfer in language Learning*. MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Hart, A.W. & Reinking, J.A. (1990) *Writing for College and Career*. (4th ed.) New York: St. Martin's Press.
- Hedge, T. (1998) *Writing: Resource book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, S. J. (2006). A case study of EFL students' writing errors on a web-based writing program. *The proceedings of 2006 International Conference & Workshop on TEFL and Applied Linguistics*, pp. 139-146. Ming Chuan University.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Kırkgöz, Yasemin. (2010). An Analysis of Written Errors of Turkish Adult Learners of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 4352-4358.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill.
- Liu, M. & Braine, G. (2005) Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduates. *System*, 33: 623-636.
- Liu, C. P. (1999). An analysis of collocational errors in EFL writings. *The Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, pp.483-494. Taipei: The Crane Publisher.
- Ngangbam, Hemabati. (2016). An Analysis of Syntactic Errors Committed by Students of English Language Class in the Written Compositions of Mutah University: A Case Study. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, Vol 3, No 1.
- Norrish, J. (1983) *Language Learners and Their Errors*. London: Macmillan Press.
- O'Donnell, T.D. & Paiva, J.L. (1993) *Independent Writing*. (2nd ed.) Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.



- Raimes, A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rajatanun, K. (1988) *A Refresher Course in Writing*. (2nd ed.) Bangkok: Thammasat University Press.
- Reid, J. M. (1994) *The Process of Paragraph Writing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Richards, J. C. (1970). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. Paper presented at the TESOL Convention, San Francisco.
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (eds) (2002) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, Huimien. (2007) A study of EFL Learners' Writing Errors and Instructional Strategies, *Journal of Kun Shan University*, 4, 113-122
- Thornbury, S. (1999) *How to teach grammar*. Harlow, England: Pearson Education.
- White, R and V. Arndt. 1991. *Process Writing* Harlow: London.
- Wyrick, J. (1999) *Steps to Writing Well*. Florida: Harcourt Brace & Company.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing, *TESOL Quarterly*, 19, 79-102.



## ARAP ŞİİRİNDE ŞARAP

*Yrd. Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ<sup>1</sup>*

### Öz

Çalışmanın öncelikli amacı içkinin hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası dönemlerde durumunu açıklamaya çalışmak ve “içki” kavramının edebiyat tarihi içindeki gelişimini, şiirlere nasıl ve hangi amaçla konu edildiğini, nasıl farklı anlamlar kazandığını izah etmektir. “İçki İmgesi ve Arap Şiirindeki Konumu” adlı bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde içki kavramının sözlük ve terimsel anlamı; ikinci bölümde Arapçada kullanılan içki isimleri; üçüncü kısımda içkinin cinsleri; dördüncü bölümde hamriyat adı verilen içki şiirlerinin tarifi verilmiştir. Beşinci ve son bölümde de Arap Edebiyatı dönemlerini esas alarak içki-şiir ilişkisinin sebepleri ve amaçları ele alınmıştır. “Bir şeyin üstünü örtme”, “hamr” kelimesinin ilk anlamlarındandır. Sarhoşluk veren şeyler, akli ve şuuru örtüp bilinçsizce davranışlarda bulunmaya sebep olduğundan dolayı genel olarak “hamr” adını almıştır. İçki, tema olarak şairlerin ilgi gösterdiği konuların başında gelmektedir. İslâm öncesi Arap toplumunda biraz da içtimaî ve iktisadî şartların, zevk ve eğlenceye düşkünlüğün neticesinde içki tüketim ve ticaretinin yaygın olduğu, içkinin Arap şiir ve edebiyatının ana temalarından birini teşkil ettiği, içki üretimi, içki türleri ve içki meclisleriyle ilgili zengin bir kültür ve geleneğin bulunduğu bilinmektedir. Bununla birlikte İçkinin bu kadar yaygınlığına rağmen içkinin kişinin akıl ve malında, sosyal itibar ve konumunda yol açtığı zararları ifade eden sözlerine, şiir ve hitabe örneklerine de rastlamak mümkündür. Câhiliye devrinde bile yol açtığı kötülüklerin farkında olarak ağzına hiç içki koymayan veya belli bir süre sonra içkiyi kendisine yasaklayan, başta Abdülmuttalib, Velîd b. Mugîre, Abdullah b. Cüd’ân, Safvân b. Ümeyye, Varaka b. Nevfel, Amr b. Abese, Kus b. Sâide gibi şahsiyetlerin varlığı da bilinmektedir. Şarap, Arap edebiyatında rengi, kokusu, tadı, menşei, üretildiği maddeye göre cinsi, isimleri ve lakaplarıyla beraber, kadın, nedime, saki, kadeh gibi yan unsurlarla üç-beş ciltlik belki de daha fazlasına sığmayacak kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Şarabın, gam ve kederi

<sup>1</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı [samed26@hotmail.com](mailto:samed26@hotmail.com)

---

giderici özelliğe sahip olduğu düşünesiyle bazı şairler bunu beşerî zevk gayesiyle, bazıları da tasavvufî aşk kavramıyla şiirlerinde ele almışlardır.

Araplar Cahiliye devrinden beri içki ve türevlerini bilmekte; renklerine, sarhoş etme derecelerine ve menşei olan ülkelere göre değişen isimlerini ve lakaplarını kullanmaktaydılar. Arapça'daki içkiyle alakalı kelimelerin bir kısmı ticarî, kültürel ve sosyal ilişkiler vasıtasıyla Farsça, Yunanca ve Süryânîce'den alınmıştır. Bazı efsanelere göre şarabın ilk mücidi İran Hükümdarı Cem veya Cemşîd'dir. Eski İran kaplarında ve bilhassa tepsilerde, tahtında oturan hükümdar ve ona içki sunan sâkilerin çokça tasvir edildiği görülmektedir. Kur'an'da, Hz. Yûsuf'un Mısır'da hapiste iken rüyasını yorumladığı iki kişiden birinin hükümdarın sarayında şarap sâkisi olduğu belirtilmektedir (Yûsuf 12/41). Câhiliye, Emevîler, Abbasiler, Osmanlı Dönemi ve Modern Dönem kısımlara ayrılan Arap edebiyatının her devresinde şiirlerinde şarap tasvirleri ile öne çıkan şairler var olagelmıştır.

Şairler, şiirlerinde, içki, içkinin özellikleri, tesiri, şekli; arkadaşlar, sâkiler, nedimler ve şarkılarla dolu meclisleri tasvir etmişlerdir. Ruha yansımalarını, vücutta, damarlarda dolanışını; içki meclisinin havasını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili kaynaklara bakıldığında pek çok içki ismi çıkmaktadır. Bu isimler, içkinin rengi, tesiri, özelliği vb. durumlarına göre değişmektedir. Bu isimlerden bazıları şunlardır: Hamr, Rakîk, Humeyyâ, Akâr, Karkaf, Mudâme, Kahve, Sulâf, Tılâ', Kumeyt, Sahbâ', Bâzik, İsfînd, Seyyâl, 'Arak, Mi'rafe, Kutb, 'Âtiye, Tâmile, Râh, Nemâme, Safrâ', 'Azrâ', Sâfiye v.d. Öte yandan Araplar, içki için bazı lakaplar da kullanmışlardır. Bunların başlıcaları şunlar: Umm Zenbak, Umm Leyâlî, Ummu'l-Habâis, Umm'ud-Dehr, Umm Şemle, Umm Hanîn, Ummu't-Talâ, Ummu'l-'Abrâ', Uhtu'l-Meserre, bintu Nûh, bintu İlhân vd. Ana maddelerine isimleri de şu şekildedir: Sahbâ: üzümde; Nebîz: Kuru üzümde; Bit': baldan; Sekker: Hurmadan; Mizre: mısırdan ve Fadîh: ham hurmadan yapılan içkilere verilen isimlerdir. Ayrıca içki, tasavvufî şiirlerde de yer bulmuştur. Burada kastedilen içki gerçek anlamde değil, marifet, şevk, ilahi sevgi gibi anlamlarda kadeh, nedim, saki gibi motiflerle beraber kullanılmıştır. Tasavvufî şiirde içki motifini el-Hallâc, ibn'ul-Fâriz ve Ömer Hayyâm'ın şiirlerinde görmek mümkündür. İlâhi aşk konusunda ilk sembolik kavramı kullanan ise Hz.Rabitu'l-Adeviyye olmuş, onu diğerleri takip etmişlerdir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Şarap, Şiir, Sufi, İçki

---

## The Wine in Arabic Poetry

### Abstract

Arabs have known wine made from grapes, dates, and barley since their inception and they named them based on color, measurement of alcohol content, and their countries of origin. Wine poets refers to the group of poets who indulge in the world of alcohol, starting with wines, their descriptions, their containers and shapes, going back to their origins and descriptions of any wine gatherings. These gatherings often consist of drinkers, addicts. songs, mirth, and a display of wine's impact on the members both psychologically and physically. It also includes trance, snobbery, other levels of entertainment, and rituals. As a result, high level of esteem was placed on verses and poems written of alcohol in Arabic literature. There is no doubt that everyone who made any alcohol references in their writing used it as an entrance to the world of politics, happiness, beauty, knowledge, and as the only outlet from the prison of society, its conditions, and traditions as well as one's method of dealing with existential crisis. This researching about wine situation and specifications in the arabic poetry. It is trying to find every details and reaction which is said by poet.

**Keywords:** Wine, Poetry, Goal, Sufi, Period.

### الخمير في الشعر العربي

#### الملخص:

عرف العرب الخمر قديماً، تلك المعتصرة من العنب والتمر والشعير، وتصرفوا في أسمائها وكنائها بحسب اللون ودرجة الإسكار والبلاد التي كانت تجلب منها. الخمرات تطلق على الأشعار التي تتناول عالم الشراب، بدءاً بالخمرة وأوصافها، مروراً بأوانيتها وأشكالها، ورجوعاً إلى مواطنها وكرمها ووصفاً لمجالسها وما تضمه من سقاة وندمان وغناء وهو وطرب، وتتبعاً لتأثيرها في النفس وديبها في مفاصل الجسد، وما يحصل منها من نشوة وخيلاء وما يجري في مجالسها من طرائف ولطائف، وطقوس وشعائر، وغير ذلك مما جعل القصائد الخمرية أو الأبيات التي تضمها قصائد الشعر العربي في هذا الموضوع تحتل مكانة بارزة في الأدب العربي. ولا شك أن كل من أنشد شعراً فيه إشارة إلى الخمر على مرّ

العصور اتخذ الخمر مدخلاً إلى عالم السياسة والسعادة والجمال والمعرفة ومخرجاً وحيداً من سجن المجتمع وأعرافه وتقاليده ومن مأزق الوجود.

هذا البحث يتناول صورة الخمر وأحوالها وتجلياتها في الشعر العربي، ويحاول كشف دقائقها وطباع قائلها

**الكلمات المفتاحية:** الخمر، الشعر، غرض، صوفي، عصر.

#### المقدمة:

عرفت الخمر عند غالبية شعوب الأرض على اتساع حضاراتهم، فهي سائل متعدد الأنواع والصفات، حاربه وحرّمه البعض في حين تقبله البعض الآخر، ورفعوه إلى مصاف الآلهة. وهذه حال العرب، إذ عرفوه قبل الإسلام، بأنواع مختلفة، وصنعوه من العنب والتمر والشعير والزبيب والذرة، وكان امتلاكه مفاخرة وجاهاً، وشربه دليلاً على الغنى وعلو المكانة<sup>2</sup>.

وتطلق الخمرات على الأشعار التي تتناول عالم الشراب بدءاً بالخمر وأوصافها، مروراً بأوانيتها وأشكالها، ورجوعاً إلى مواطنها وكرومها ووصفاً لمجالسها وما تضمه من سقاة وندمان وغناء وهو وطرب وتتبعاً لتأثيرها في النفس وديبها في مفاصل الجسد وما يحصل منها من نشوة وخيلاء وما يجري في مجالسها من طرائف ولطائف وطقوس وشعائر وغير ذلك مما جعل القصائد الخمرية أو الأبيات التي تضمها قصائد الشعر العربي في هذا الموضوع تحتل مكانة بارزة وتكاد تكون نوعاً مستقلاً بذاته لما تتميز به من خصوصية

<sup>2</sup> علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 1-20، دار الساقى، ط4، بيروت، 2001م، 228/14-230.

الوصف والسياق القصصي أحياناً ومن أبعاد سياسية و إجتماعية في أحيان أخرى، لذلك كان لابد من إلقاء نظرة عامة على موضوع الخمر في الشعر العربي منذ الجاهلية وحتى يومنا هذا<sup>3</sup>.

وبناء على ذلك فقد قسم البحث إلى خمسة أقسام، هي:

القسم الأول مفهوم الخمر لغة واصطلاحاً، والقسم الثاني أسماء الخمر في اللغة العربية، والقسم الثالث أجناس الخمر، والقسم الرابع تطرقت فيه إلى تعريف الشعر الخمري، وفي حين ركز القسم الخامس والأخير على مناسبات الشعر الخمري وأهم أسبابه، وختم البحث بخاتمة تضمنت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

#### أولاً: مفهوم الخمر لغة واصطلاحاً:

الخمر من خَمَر: خامر الشيء: قاربه وخالطه، ورجل خَمِرٌ: خالطه داء والخمر ما أسكر من عصير العنب لأنها خامرت العقل، والتخمير: التغطية يقال: خَمَّر وجهه وخَمَّر إناءك، وقال أبو حنيفة: قد تكون الخمر من الحبوب فجعل الخمر من الحبوب، قال ابن سيده: وأظنه تسميحاً منه لأنَّ حقيقة الخمر إنما هي العنب دون سائر الأشياء. والأعرابي في الخمر التأنيث ويقال خمرٌ صِرْفٌ. وقد يُدَكَّر والعرب تسمي العنب خمرًا، وقال: وأظنُّ ذلك لكونها منه، حكاها أبو حنيفة قال: وهي لغةٌ يمانية. وقال في قوله تعالى ﴿إني أراي أعصر خمرًا﴾<sup>4</sup>، إنَّ الخمر هنا العنب وجمعها خمور، وقال ابن الأعرابي: وسميت الخمر خمرًا لأنها تركت فاختمرت واختمارها تغير ريحها ويقال سميت بذلك لمخامرتها العقل، وخَمَّر الرجل، والدابة، يَخْمُرُ خمرًا: سقاه الخمر.

<sup>3</sup> علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 8/256-258.

<sup>4</sup> يوسف: 36.

والمَخْمَرُ: متخذ الخمر، والخَمَّار: بائعها وعنب خمريك يصلح للخمر. وإختمار الخمر: إدراكها وغليانها. ومُخْمَرْتها ومُخْمَرْتها: ما خالط من سكرها وقيل ما أصابك من ألمها وصداعها وأذاها. ومُسْتَخْمِرٌ ومُخْمِرٌ: شرب الخمر دائماً، وقيل: الخُمرة والخُمرة: الرائحة الطيبة، وخُمرة العجين: ما يجعل فيها من الخميرة، قال ابن الأعرابي: الخُمرة: الإستخفاء وخمر فلان شهادته وأخمرها أي كتمها. الخِمَار للمرأة ما تغطي به المرأة رأسها، وأيضاً أخمره الشيء: أعطاه إياه وملّكه، والمخمرة من الشياه: البيضاء الرأس<sup>5</sup>. والمُخْتَمِرَة: الشاة البيضاء الرأس وكذا الفرس، وأخْمَر: حقد، الياحور: الأجوف المضطرب والوَدَع. ومُخْمَر كمنبر اسم وكزبير: ماء فوق صعدة<sup>6</sup>، خُمرة وخُمرة وخُمور مثل تمرة وتمر وتمور ويقال خُمرة صرف، واستخمره: استعبده ومنه حديث معاذ (من استخمر قوماص أولهم أحرار) أي: أخذهم قهراً وتملك عليهم<sup>7</sup>.

أما اصطلاحاً: فهي ما أسكر من عصير العنب أو عامّ كالخُمرة وقد يذكر والعموم أصح لأنها حُرِّمت وما بالمدينة خمر عنب وما كان شراهم إلا البُسر والتمر.

### ثانياً: أسماء الخمر في اللغة العربية:

ذكرت أسماء كثيرة للخمر إما بحسب ألوانها أو تأثيرها أو صفاتها، أو طرق تحضيرها. وتعداد أسمائها والشواهد المرتبطة بها صعب الحصر ، وهذه الأسماء تتغير

<sup>5</sup> ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، 1-15، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرين، دار المعارف، (د.ط)، القاهرة، 1980، مادة (خمر).

<sup>6</sup> الفيروزآبادي، مجد الدين بن محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، بيروت، 2005م ، مادة (خمر).

<sup>7</sup> الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، (د.ط)، بيروت، 1986م ، مادة (خمر).



## Arap Şiirinde Şarap

معانيها لتحليل للأحوال أو أسماء الأشياء، فكل اسم مشتق إما من السياق أو الصفة التي تعطيها الخمر. إذ إن مفهوم التسميّة، مرتبط بالتجربة الشعريّة، بموازاة الآلية الطبيعية للتسمية والمرتبطة بمراحل التحضير أو اللون. منها؛ الخمر: اسم جامع وأكثر ما سواه صفات. الشمول: التي تشمل بريجها القوم، المشمولة: التي أبرزت للشمال، الرحيق: صفوة الخمر التي ليس فيها غش، الخندريس القديمة، الحُمَيّا: الشديدة منها، العقار: التي عاقرت الدنّ زماناً، القرقف: عن الاصمعي التي ترقف شاربها إذا أدمنها أي ترعشه وأنكر سائر الأئمة هذا الإشتقاق، الخرطوم أول ما يخرج من الدنّ إذا بُرّل، الراحك التي يرتاح شاربها لها ويقال بل هي التي يستطيب الشارب ريجها، المُدامة: التي أدمت في مكانها حتى سكنت حركتها وعَتَقَتْ، القهوة: التي تهوي صاحبها أي تذهب بشهوة طعامه، السُلاف: التي تجلب عصيرها من غير عصر باليد ولا دوس بالرجل، الطّلاء: الذي قد طبخ حتى ذهب ثلثاه، الكُميت: الحمراء إلى الكلفة، الصهباء: التي من العنب الابيض، ويقول حسان بن ثابت:

ولقد شربْتُ الخمرَ في حانوتِها صهباءً، صافيةً، كطعمِ الفلفل<sup>8</sup>

ونورد قول البحري هنا:

فاشربْ على زهر الرياض يشوبُه زهر الخدود وزهرة الصهباء

من قهوة تُنسي الهمومَ وتبعث الـ شوق الذي قد ضل في الأحشاء<sup>9</sup>

<sup>8</sup> ابن ثابت، حسان، الديوان، تحقيق: عبد أمهنا، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1994م، ص. 185؛ سلمان، نور، معالم الرمزية في الشعر الصوفي العربي، رسالة ماجستير، الجامعة الأمريكية، بيروت، 1954م، ص. 37.

<sup>9</sup> البحري، أبو عبادة الوليد بن عبيد، الديوان، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1963م، ص. 6.

الباذق: (مُعَرَّب) وهو أن يطبخ العصير بعض الطبخ وتطرح طفاحته ويطيب ويخمر<sup>10</sup>، والإسْفَنْط والإسْفَنْط والإسْفَنْدة والإسْفَنْد: وهو اسم من أسماء الخمر وإن اختلف التلغظ ببعض حروفها ويرى ابن السكيت أنه اسم بالرومية مُعَرَّب وليس خمرًا إنما هو عصير عنب أما ابن قتيبة فذهب إلى أن (الإسْفَنْط والإسْفَنْد) هو الخمر. وقيل بأنها أعلى الخمر وصفوتها<sup>11</sup> حيث قال الأعشى:

وكان الخمر العتيق من الأسْفَنْد — ط ممزوجة بماء زلال

باكرتها الأغراب في سنة النوى — م فتجري خلال شوك السَّيَال<sup>12</sup>

والسيال، و المصطار: الحامض، العرق، المعرفة، القطب، العاتية، الجاثية، المخيَّلة، النشأة، المنشئة، المصَّق، المصَّققة، الحقة، السامرية، الساهرية، الزانية، المزنية، المسرية، الشميلة، السارية، الآسرة، التأمرة، النمامة، الدبابة، الصارعة، المئومة، الطاردة، المقدمة، المؤخرة، الدم، النضوح، الناجود، الملساء، التامور، السلسل، السلسيل، السويق، الحمطة، الصفراء، الحمراء، الحرام، الإثم، الزنجيل، البكر، العذراء، العاتق، العجوز، العروس، بول العجوز، الصافية، الحُمق، الحوم، ليلي، القنديد، الرَّاح، الرياح، الزرقاء، العُلوس، البابلية، ويقول ابن هانئ الأندلسي:

ما الخمر إلا ما تُعتقه النوى أو أختها مما تُعتق بابل

فمزاج كأس البابلية أولق ومزاج تلك دم الأفاعي القاتل<sup>13</sup>

<sup>10</sup> الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، مطبعة مصطفى الحلبي، ط1، القاهرة، 1938م، ص. 280.

<sup>11</sup> ابن منظور، لسان العرب، مادة (أصفت).

<sup>12</sup> الأعشى، ميمون بن قيس، الديوان، تحقيق: محمد حسين، مكتبة الآداب، (د.ط)، الإسكندرية، 1950م، ص.5.

## Arap Şiirinde Şarap

والصرخد، السَّكَّر، العُقار، العَلق، النفيسة، المصروفة، العتيق، الترياق، الترياق، السُّلاف،  
الصُّراحية، الطَّابَّة، الخَلُّ، المسطار، المسطارة، كقول عدِّي بن الرقاع:

مسطارة بكرت في الرأس نشوتها كأنَّ شاربها ممَّا به لمم<sup>14</sup>

وكذلك من أسمائها: الحميا، ويقول عبد الغفار الأخرس الأندلسي:

شربت الحميا واللمى منه مرة فلم أدر ما فرق الحميا من اللمي<sup>15</sup>

والماذية، اللذة، اللذيذ، الطُّلة<sup>16</sup>.

أما أسماءها إذا ما ارتبطت بالكنية، فهي: أمُّ زنبق، أمُّ ليلي، أمُّ الخبائث، أمُّ  
الدهر، أمُّ شُمَّله، أمُّ حنين، أمُّ عبا، أمُّ الطُّلا، أمُّ العَبراء، أخت المِسرة، بنت نوح، بنت  
الحان، بنت الدَّنان<sup>17</sup>. يقول أبو العلاء المعري:

ولا قَصَّرت لي أمُّ لَيْلى بُشْرِها حَنادسَ أوقاتٍ، عليَّ طِيال<sup>18</sup>

<sup>13</sup> ابن هانئ، محمد الأزدي الأندلسي، الديوان، تحقيق: كرم البستاني، دار بيروت، (د.ط)، بيروت، 1980م، ص.292.

<sup>14</sup> ابن الرقاع، عدِّي، الديوان، تحقيق: حسن محمد نور الدين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1990م، ص.103.

<sup>15</sup> الأخرس، عبد الغفار أحمد عزت فاروقي، الطراز الانفس في شعر الاخرس، مطبعة الشركة المرتبية، (د.ط)، استانبول، 1304 هـ، ص.332.

<sup>16</sup> اللبائدي، أحمد بن مصطفى، اللطائف في اللغة، تحقيق: أحمد عبد التواب عوض، (د.ن)، (د.ط)، (د.م) 1311هـ، ص.59-60؛ علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 8/256؛ 16/345؛ عباس، إحسان، شذرات من كتب مفقودة في التاريخ، 1-2، دار الغرب الإسلامي، ط3، بيروت، 1988م، ص.313/2.

<sup>17</sup> اللبائدي، اللطائف في اللغة، ص.58.

وأيضاً له:

ومن شرّ أجدانِ الفتى أمُّ زَبَيْقٍ وتلكَ عَجَوزٌ أهَلَكْتُ من تخادِن<sup>19</sup>

ويقول ابن نباتة المصري:

عَوْضٌ بكأسك ما أتلفتَ من نشبِ فالكأسُ من فضةٍ والراخُ من ذهبِ

واخطبِ إلى الشربِ أمَّ الدهرِ ان نسبتِ أختَ المسرةِ واللّهو ابنة العنبِ<sup>20</sup>

ويقول صفي الدين الحلبي:

وعُلامٌ كالشمسِ في خدمةِ الشَّمِ سِ يُحَيِّي بالشمسِ بنتَ الدنانِ<sup>21</sup>

### ثالثاً: أجناس الخمر:

الصهباء من العنب، النبيذ من الزبيب، البتع من العسل، السكر من التمر، السكركة والمززة من الذرة، الفصيح من البسر ولا تمسه النار<sup>22</sup>، وهناك تصنيفات عديدة لأسماء الخمر وصفاتها فمنها تصنيف لأسماء الخمر حسب البلد الذي صنعت فيها وغير ذلك من التصنيفات التي جعلت أسماء الخمر تصل إلى ألف اسم ومنها الخندريس<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> المعري، أبو العلاء، اللزوميات، 1-2، تحقيق: أمين عبدالعزيز الخانجي، مكتبة الخانجي، (د.ط)، القاهرة، 1974م، 224/2.

<sup>19</sup> المعري، اللزوميات، 341/2.

<sup>20</sup> ابن نباتة، عبد الرحيم بن محمد المصري، الديوان، المطبعة اللبنانية، (د.ط)، بيروت، 1304هـ، ص.24.

<sup>21</sup> الحلبي، صفي الدين، الديوان، تحقيق: كرم البستاني، دار صابر، (د.ط)، بيروت، (د.ت.)، ص. 548.

<sup>22</sup> الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، ص. 281.

<sup>23</sup> علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 345/16.

ويقول ابن عبد ربه:

دَكَرْتُ مِنْ طَيْرِنَابَاذٍ      فُقُورَى الْكَرْحِ بِيغْدَاذٍ  
قَهْوَةَ لَيْسَتْ بِبَاذِقَةٍ      وَلَا وَلَا يَتُّوعٍ وَلَا دَاذِي<sup>24</sup>

ويقول كشاجم:

أَيَا نَشْوَانُ مِنْ خَمْرٍ بَفِيهِ      مَتَى تَصْحُو وَرَيْثُكَ خَنْدَرِيْسُ<sup>25</sup>

#### رابعاً: الشعر الخمري:

يتجاوز الخمر في الثقافة العربية دوره كسائل ذي متعة مادية وروحية، إذ إن التراث العربي شعراً وأدباً، يزخر بعالم الشراب والخمر وأحواله، بعدما تنوعت حالات حضوره شعرياً. فهو إما جزء من المطالع، أو وصف هدفه المفاخرة والجاه، أو وصف لأحواله وأحوال شاربه بأوانيتها وأشكالها ورجوعاً إلى مواطنها وكرومها ووصفاً لمجالسها وما تضمنه من سقاة وندمان وغناء وهو وطرب وتتبعاً لتأثيرها في النفس وديبها في مفاصل الجسد. ليتحول لاحقاً إلى حقيقة شعرية، تحمل خصائص مرتبطة بالخمير كمشروب له قدرة تتجاوز تلك المحسوسة أو الاعتيادية (أي الخصائص الطبيعية)، ليكون الفاعل والمؤثر عوضاً عن الفعل البشري أو الإلهي. وكأنه محرّك للكون متجاوزاً سلطة المقدس والتحرّيم المرتبط به. هذه المفاهيم المترتبة بحقيقة الخمر الجديدة، مرتبطة بالشعر وفي ما يلي بعضها.

<sup>24</sup> ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن محمد الأندلسي، الديوان، تحقيق: محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة، (د.ط)، بيروت، 1979م، ص. 65.

<sup>25</sup> كشاجم، محمود بن الحسين، الديوان، تحقيق: النبي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، (د.ط)، القاهرة، 1997م، ص. 221.

والأبيات التي تضمها قصائد الشعر العربي في هذا الموضوع تحتل مكانة بارزة في الأدب العربي ويعد الشعر الخمري غرض هام من أغراض الشعر العربي التي كانت معروفة في الجاهلية إلا أن الإسلام حرم الخمر والقول فيها فامتنع شعراء صدر الإسلام من القول فيها وحتى ذكرها في أشعارهم ثم عادت للظهور في العصر الأموي مجدداً، وبقي ذكرها حتى يومنا هذا في الشعر العربي.

### خامساً: الشعر الخمري من حيث المناسبات والأغراض والأسباب:

وقد أدمن كثير من أهل الجاهلية على شرب الخمر، وهلك قسم منهم بسببها. وقد حذر من ذلك الإسلام فورد: (( مدمن الخمر كعابد الوثن ))<sup>26</sup>، و (( لا يدخل الجنة مدمن خمر ))<sup>27</sup>. وكانوا يضعون خمرهم في زق يحملونه معهم، فأينما يكون الإنسان يكون خمره معه. وقد كانوا يكثر من استعماله كما يظهر ذلك من روايات أهل الأخبار مع فقر شاربها وعدم وجود طعام عنده. أما في المدن والقرى والحوضر، فهناك خمارات، جمعت إلى الخمر وسائل المتع الأخرى، يقصدها أهل المكان والغرباء للاستمتاع بها، والترفيه عن خاطرهم. وقد هيأت بعض الخمارات المغنين فيها وجلبوا إلى حاناتهم أنواع الخمر. وكانت الخمارات منتشرة في كل مكان، ولا سيما على الطرق. حيث ينزل بها المسافرون للاستراحة واستعادة النشاط بعد تعب ونصب. وكان بمكة وبسائر القرى خمارات

<sup>26</sup> ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد الكوفي، المصنف في الأحاديث والآثار، 1-7، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، ط2، الرياض، 1409هـ، 97/5.

<sup>27</sup> ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد الشيباني، المسند، 1-50، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 2001م، 323/10؛ ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، السنن، 1-2، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، (د.ط)، بيروت، (د.ت)، 1120/2؛ النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، السنن الكبرى، 1-10، تحقيق: حسن عبد المنعم شليبي، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 2001م، 17/5.

كذلك. أصحابها نصارى ويهود في الغالب. ومعظمهم من غير العرب، وفودا من الخارج للتكسب والعيش فامتحنوا مهنة بيع الخمر وإسقاؤها للناس. وقد عرفت "الخمارة" بالخانوت. يذكر علماء اللغة أن "الخانوت دكان الخمير". وقد أشير إلى الخانوت في الشعر الجاهلي. وكانت العرب تسمي بيوت الخمارين الخوانيت. وأهل العراق يسمونها المواخير. وورد أن الخليفة "عمر" أحرق بيت "رويشد الثقفي"، وكان خانوتاً عاقر فيه الخور وبيع. وعرفت "الخمارة" بالدكة أيضاً<sup>28</sup>.

وفي مقابل ذلك فقد أفلح البعض عنها في الجاهلية، مثل: "عبد الله بن جدعان، وقيس بن عاصم المنقري، وعامر بن الظرب العدواني، وصفوان بن أمية بن محرث الكناني، وعفيف بن معد يكرب الكندي، والأسلوم بن اليامي من همدان، ومقيس بن عدي السهمي، والعباس بن مرداس السلمى، وسعيد بن ربيعة بن عبد شمس، وورقة بن نوفل، والوليد بن المغيرة، وأبوه أمية بن المغيرة، والحارث بن عبيد المخزومي، وزيد بن عمر بن نقييل، وعامر بن جذيم الجمحي، وأبو ذر الغفاري، ويزيد بن جعونة الليثي، وأبو واقد الحارث بن عوف الكناني، وعمرو بن عَبَسَة، وقس بن ساعدة الإيادي، وعبيد بن الأبرص، وزهير بن أبي سلمى المزني، والنابعتان الذيباني والجعدي، وحنظلة الراهب بن أبي عامر، وقبيصة بن إياس الطائي، وإياس بن قبيصة بن أبي غفر، وحاتم الطائي، و"سويد بن عدي بن عمرو بن سلسلة الطائي". وذكر أن ممن حرم الخمر على نفسه في الجاهلية: "بشير الثقفي". وكان نذر في الجاهلية ألا يأكل الجزور ولا يشرب الخمر<sup>29</sup>.

ويعود تاريخ الخمر وصناعتها في الجاهلية إلى بعض الأساطير والحكايات، التي كانت تتداول بين العرب كما أن العرب استوردوا الخمر من خارج الجزيرة

<sup>28</sup> علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 256/8-258.

<sup>29</sup> علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 252/8، 253.

بتواصل التجارة والثقافة. وقيل أول من استخرج الخمر جمشيد الملك<sup>30</sup>. وهذا ما يتضح من معلقة الشاعر الجاهلي عمرو بن كلثوم في قوله:

أَلَا هُبِّي بِصَاحِنِكَ فَأَصْبَحِينَا      وَلَا تُبْقِي خَمُورَ الْأَنْدَرِينَا<sup>31</sup>

مُشَعَّشَةً كَانَ الْخُصَّ فِيهَا      إِذَا مَا الْمَاءُ خَالَطَهَا سَخِينَا<sup>32</sup>

<sup>30</sup> فإنه توجه مرة إلى الصيد فرأى في بعض الجبال كرمة وعليها عنب فظنها من السموم فأمر بحملها حتى يجربها ويطعم العنب لمن يستحق القتل، فحملوها فتكسرت حباتها فعصروها وجعلوا ماءها في ظرف. فما عاد الملك إلى قصره إلا وقد تخمر العصير، فأحضر رجلاً وجب عليه القتل فسقاه من ذلك فشربه بكرة ومشقة، فنام نومة ثقيلة، ثم انتبه فقال: اسقوني منه، فسقوه أيضاً مراراً، ولم يحدث فيه إلا السرور والطرب، فسقوا غيره وغيره، فذكروا أنهم انبسطوا بعدما شربوا ووجدوا سروراً وطرباً فشرب الملك وأعجبه ثم أمر بغرسه في سائر البلاد. وقيل إن ملك السريان وهو أحد الأخوين اللذين اشتركا في الملك رأى يوماً طائراً وقد قصدت حية فراخه فرمى الملك الحية بسهم فقتلها. فغاب الطائر وأتى بثلاث حبات عنب في منقاره ورجليه ورمها بين يدي الملك، فعلم الملك أنها مكافأة له على ما فعله فزرعها فعلقت وأينعت وأثمرت، فلم يجسر الملك على استعماله خوفاً من أن يكون قاتلاً أو مضرراً فعصره وأودعه في الآنية فعلى وقذف بالزبد وفاحت رائحته، فتعجب الملك لذلك فسقى منه شخصاً وجب عليه القتل فطرب ورقص وأظهر سروراً، ثم انتبه وذكر ما حدث له من السرور والطرب، فسر به الملك وأمر بغرسه في البلاد. انظر: ابن الوردي، سراج الدين أبو حفص عمر بن المظفر، *خريدة العجائب وفريدة الغرائب*، تحقيق: أنور محمود زناقي، مكتبة الثقافة الإسلامية، ط1، القاهرة، 2008م، ص. 326، 327.

<sup>31</sup> وأندرين هي مدينة في الشمال السوري عرفت بكرومها وطيب خمرها، ما جعلها مصدراً لشبه جزيرة العرب، كما عرفوا الخمر من بصرى الشام من (بيت رأس) إحدى قرى أربد في الأردن. انظر: محمد البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي، *معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع*، 1-4، تحقيق: مصطفى السقا، عالم الكتب، ط3، بيروت، 1403 هـ، 288/1؛ الحموي، ياقوت، شهاب الدين أبو عبد الله الرومي، *معجم البلدان*، 1-7، دار صادر، ط2، بيروت، 1995م، 520/1؛ الرضي، نجم الدين محمد بن الحسن الإستراباذي، *شرح شافية ابن الحاجب*، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، (د.ط)، بيروت، 1975م، 252/4.

<sup>32</sup> ابن كلثوم، عمرو، *الديوان*، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1991م، ص.



## Arap Şiirinde Şarap

وقد عُرفَ الشعر الخمرى عند الشعراء الجاهليين وقليل منهم من لم يعرض للخمر في شعره، ولهم في ذلك تعابير جيدة بالنسبة إلى ذلك العصر وبالنسبة إلى أذواق الناس التي تلائم تلك البيئة، ومن أهم الشعراء الذين تناولوا الخمر في قصائدهم في العصر الجاهلي وتكلفوا بها طرفة بن العبد وعدي بن زيد العبادي وعمرو بن كلثوم وعنترة بن شداد والمنخل اليشكري ولا سيما الأعشى الأكبر<sup>33</sup>. وكان للخمر دور هام في الشعر الجاهلي لأن الصور الخمرية المختلفة رفدت سائر الصور في نسيج هذا الشعر وخدمت غالب أغراض القصيدة الجاهلية وكذلك استعملت الصور الفنية المتعلقة بالخمر وأوانيتها ومجالسها وما تشبهه في النفس من خدر ونشوة كثيراً في الشعر الجاهلي لوصف غيرها من الأشياء المادية والمواقف وحالات الشعور<sup>34</sup>.

فها نحن نرى ثعلبة بن صعير بن خزاعي المازني يصف الخمر وأوانيتها وسقايتها ومجلسها وأثرها وسقايتها للأصحاب والرفاق على صوت القيان مع نحر الجزور حيث يقول في حماسية له:

أُسْمِيَّ مَا يَدْرِيكَ أَنْ رُبَّ فْتِيَةٍ بِيضِ الْوَجْهِ ذَوِي نَدَىٍّ وَمَأْثَرِ  
بَاكَرْتَهُمْ بِسَبَاءِ جَوْنِ ذَارِعٍ قَبْلَ الصَّبَاحِ وَقَبْلَ لَغْوِ الطَّائِرِ<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Yanık, Nevzat Hafız, *Arap Şiirinde Tasvir*, Fenomen Yayınları,

Erzurum, 2010, s. 75-80.

<sup>34</sup> حيدر، بادية حسين، *الخمر في الحياة الجاهلية وفي الشعر الجاهلي*، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، الجامعة الأمريكية في بيروت، 1986م، ص. 116.

<sup>35</sup> الضبي، المفضل، *المفضليات*، تحقيق: أحمد محمد شاكر و عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، ط6، القاهرة، (د.ت)، ص. 130؛ ضيف، شوقي، *تاريخ الأدب العربي - العصر الجاهلي*، دار المعارف، ط11، 1960م، ص. 217.

وكمثال آخر على استخدام الخمر في الأغراض الشعرية استخدام الخمر في قصائد  
الفخر قصيدة عمرو بن كلثوم التغلبي في الفخر الذي مطلعها:

أَلَا هُبِّي بِصَاحِنِكَ فَأَصْبَحِينَا وَلَا تُبْقِي خَمْرَ الْأَنْدَرِينَا

مُشْعَشَعَةً كَأَنَّ الْحُصَّ فِيهَا إِذَا مَا الْمَاءُ خَالَطَهَا سَخِينَا

تَجُورُ بِذِي اللَّبَانَةِ عَن هَوَاهُ إِذَا مَا ذَاقَهَا حَتَّى يَلِينَا<sup>36</sup>

ثم بعد ذلك ينتقل إلى الغرض الأصلي وهو الفخر ومن خلال هذه القصيدة أيضاً نرى بعض الشعراء يستهلون قصائدهم بنسيب خمري دون النسيب الطللي الشائع عند شعراء الجاهلية ويعود الفضل في هذا الإبداع إلى عمرو بن كلثوم الذي ما رأيناه عند الشعراء الآخرين قبله وعند من عاصروه، ونلاحظ أنه لم يؤثر عن شعراء الجاهلية - عدا شعراء ربعية - مطلع خمري واحد، بالإضافة إلى استخدام الخمر لرفد الأغراض الشعرية فقد عدوا أن الخمر ترفد القيم الإيجابية العربية ترسخها وتطلقها من إسارها كفضيلة الجود وفضيلة الشجاعة والامانة وحفظ الجوار وغيرها<sup>37</sup> فها هو الأسود بن يعفر يصف أثرها في الكرم:

وَلَقَدْ أَرَوْحُ عَلَى التِّجَارِ مُرَجَّلاً مَذِلاً بِمَالِي لَيْنًا أَجِيَادِي<sup>38</sup>

أما فضيلة الشجاعة فنرى أن الخمر ترفدها بشكل كبير حيث يرون أنها تبعث في النفوس النشوة وتمز الكرم والعطاء حيث يقول حسان بن ثابت:

<sup>36</sup> ابن كلثوم، عمرو، الديوان، ص. 64؛ الزوزني، أبو عبد الله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع، الدار العالمية، (د.ط)، بيروت، 1992م، ص. 113.

<sup>37</sup> حيدر، الخمر في الحياة الجاهلية وفي الشعر الجاهلي، ص. 89.

<sup>38</sup> ابن يعفر، الأسود، الديوان، تحقيق: نوري حمودي القيسي، وزارة الثقافة والإعلام، (د.ط)، بغداد، 1970م، ص. 29.

## Arap Şiirinde Şarap

ونشربها ففتركنا ملوكاً وأُسُداً ما ينهنها اللقاء<sup>39</sup>

وكذلك من الفضائل التي دعمتها الخمرة حفظ الأمانة وحسن الجوار اللذان يتجليان بوضوح في علاقة الندماء وحق الندم على الندم قال عنتره:

لا يشربُ الخمرَ إلا من له ذِمٌّ ولا يبيت له جازٌ على وجَل<sup>40</sup>

وحقاً نجد عند الجاهلين تعرضاً كثيراً للخمر ولكنهم يسوقونها مع الحديث عن فتوتهم وكرمهم وبذلهم على نحو ما رأينا سابقاً ، أما عند الأعشى فإننا نجد في فاتحة كثير من قصائده تالية لبعض غزله ونحس كأنها لذته في الدنيا فهو يطيل الحديث عنها وعن تأثيرها في نفوس شاربها وكأنه يقدها تقديساً وهو يجيد وصفها إجادة لفتت نظر القدماء إليه ومما قال في وصف الخمر:

وَتَمَّوِلِ تَحْسِبُ العَيْنُ إِذَا صُقِّقَتْ وَرَدُّهَا نَوْرَ الدُّبْحِ

مثل ذُكِّي المسكِ ذاكِ رِيحُهَا صَبَّهَا الساقِي إِذَا قِيلَ تَوَخَّ

من زِقاق<sup>41</sup> التَّجْرِ في باطية جَوْنةٍ حَارِيَّةٍ ذاتِ رَوْح<sup>42</sup>

أما عندما جاء الإسلام كان بعض الشعراء يذكرون الخمر في قصائد المديح كحسان بن ثابت وكعب بن زهير وعندما حرم الإسلام خفت في الشعر الإسلامي

<sup>39</sup> ابن ثابت، الديوان، ص. 19؛ الجبوري، يحيى، الشعر الجاهلي: خصائصه وفنونه، مؤسسة الرسالة، ط5، سوريا، 1986م، ص. 395.

<sup>40</sup> ابن شداد، عنتره، الديوان، تحقيق: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، 2004م، ص. 155.

<sup>41</sup> الزق: قربة صغيرة يحمل فيها الخمر. انظر: حسين، محمد محمد، أساليب الصناعة في شعر الخمر والأسفار بين الأعشى والجاهليين، دار النهضة العربية، (د.ط)، بيروت، 1972م، ص. 34.

<sup>42</sup> الأعشى، الديوان، ص. 241.

وسكت الناس عن الخمر فركد الشعر الخمري في هذا العصر لأسباب يعود كلها عن قريب أو بعيد إلى دين الإسلام فمنها ما يعود إلى إشتغال الناس بالتفكر في كتاب الله وآياته ومنها ما يعود إلى جد الخلفاء وشدتهم في شرب الخمر ووصفها ومنها ما يعود إلى الفتح وخوض الناس في الغزوات والمعارك ولكن مع ذلك نجد من الشعراء من أدخلها في قصائدهم وأكثرهم من المخضرمين الذين كان عندهم جودة وبراعة في هذا الصعيد وأشهرهم كعب بن زهير وزيد بن ثابت الأنصاري، وأما كعب بن زهير فقد قامت شهرته على قصيدته بانث سعاد أو البردة التي مدح بها النبي -صلى الله عليه وسلم- في مسجد المدينة في السنة التاسعة للهجرة فنراه يزوج الخمر في قصيدته على عادة الكثيرين من الشعراء الجاهليين<sup>43</sup> حيث يقول:

تجلو عوارضَ ذي ظلمٍ إذا ابتسمتْ كأنَّهُ مُنْهَلٌّ بالراح معلولٌ

شجّت بذي شبمٍ من ماءٍ مخنّيةٍ صافٍ بأبطحٍ أضحى وهو مشمولٌ<sup>44</sup>

ولكنه لم يأت بوصف الخمر مباشرة بل جاء بها ضمن التشايبه وراح يجعلها في ثغر سعاد لا في الزقاق والدنان اتقاء لغضب الرسول الذي حرم الخمر، وأما حسان بن ثابت فلم يترك الأسلوب التقليدي في الشعر القديم حتى في قصيدته الشهيرة فتح مكة فبدأ بذكر الأطلال فالغزل وبعد ذلك ينتقل إلى وصف الخمره ويقول:

كأنَّ سبيئَةً مِنْ بَيْتِ رَأْسٍ<sup>45</sup> يَكُونُ مِزَاجَهَا عَسَلٌ وَمَاءٌ

<sup>43</sup> Yeşildağ, Abdussamed "Banet Su'âd Kasîdesine Yapılan Çalışmaların .

Tesbiti Üzerine-I", *Nüsha*, yıl: XII, sayı: 36, 2013/I, s.12.

<sup>44</sup> الحموي، ابن حجة، شرح قصيدة كعب بن زهير "بانث سعاد، تحقيق: علي حسين البواب، مكتبة

المعارف، (د.ط)، الرياض، 1985م، ص. 29، 30، 31.

<sup>45</sup> بيت رأس: موضع في الأردن مشهور بالخمر. انظر: البرقوقي، عبد الرحمن، شرح ديوان حسان بن ثابت،

المطبعة الرحمانية، (د.ط)، مصر، 1929م، ص. 3.

على أنيابها أو طعم غَضٍّ من الثُّقَّاحِ هَصَّرهُ الجَنَاءُ  
إذا ما الأَشْرِيَّاتُ ذُكِرْنَ يوماً فهُنَّ لِطَيِّبِ الرَّاحِ الفِداءُ<sup>46</sup>

وبإمكاننا أن نعتبر ذكره للخمر قبل دخوله في الإسلام غلاماً قال في «فتح مكة» وشأن حسان في هذه القصيدة شأن كعب بن زهير في قصيدته البردة، وبالتالي فإنه لم يصف شعراء هذه الفترة شيئاً إلى الشعر الخمري وكان وصفهم فخرياً على عادة الجاهليين ولا يدل على أنهم مدمنين على شرب الخمر ربما دعاه إلى ذلك الفخر والفرن.

وقد عادت الخمريات في الشعر العربي إلى الظهور في العصر الأموي مجدداً لقلة حدة الدولة تجاه الدين وإنتشار اللهو والمجون لدى بعض الشعراء من الشباب أو من أديان أخرى ومن أسباب ظهورها التمازج الاجتماعي من الاعاجم من فرس وروم وأقباط وغيرهم في الدولة الأموية واتساع رقعتها الجغرافية<sup>47</sup>، وقد لجأ بعض الخلفاء من بني أمية إلى إظهار ضروب من القسوة فنكلوا ببعض هؤلاء الناس وعذبوا بعضهم ثم نفوه ومع هذا كان المسلمون يشربون ويلهون ولكنهم كانوا يحتشمون فلا يكادون يذكرون ذلك في الشعر إلا لمأماً، ولم يكن المسيحيون مكلفين أن يحتشمو أو أن يخافوا بل كانوا يجاهرون بلذاتهم وظهر في ذلك وبرع فيه الأخطل شاعر بني أمية الذي جرى على سنن شعراء الجاهلية في وصف الخمر حيث يقول حنا الفاخوري إن ديوانه قد حفل بالشعر الخمري إلا أنه لم يأت مستقلاً بل دُسَّ في قصائد المدح والهجاء،<sup>48</sup> كقوله في قصيدة ميتة جاهلية:

شَرِينًا فَمِتْنَا مَيْتَةً جَاهِلِيَّةً فَمَضَى أَهْلُهَا لَمْ يَعْرِفُوا مَا مُحَمَّدٌ

<sup>46</sup> حسان بن ثابت، الديوان، ص. 18.

<sup>47</sup> الحجية، فالخ، شعراء العصر الأموي،

<http://falih-alhajia.blogspot.com.tr/2014/09/3.html>

<sup>48</sup> الفاخوري، حنّا، الجامع في تاريخ الأدب العربي - الأدب القديم، دار الجيل، (د.ط.)، بيروت، 1986،

ثلاثئة أيام فلما تَنبَهتْ حُشاشاتُ أنفاسي أتننا ترَدُّد<sup>49</sup>

ولذلك نرى أن الشعر الخمري لم يتغير حتى نهاية القرن الأول للهجرة إلى أن تغير الجيل في إبان القرن الثاني بسبب الاختلاط بين العرب والعجم وأخذت تظهر آثاره الكثيرة المختلفة ومن أعظمها وأشدّها خطراً المجون وحب الخمر واللهو، وقد بدأ الشعر الخمري في هذا القرن بالوليد بن يزيد بن عبد الملك الذي نشأ فاسقاً خليعاً متهماً في دينه وهو أول من بدأ تغيير شكل الخمرات وهو الذي فتح للشعراء باب المجون<sup>50</sup>، حيث وصف الخمر ونشوتها وصفاء لونها ورقة جوهرها ورائحتها وبريقها في الكأس صرفاً وممزوجة وشبهها بالقبس والشرر والذهب ووصف دنائها وزقاقها وجرارها قال:

وصفراء في الكأس كالزعفران سبهاها التحيُّ من عسقلان

تريك القذاة وعرض الإناء ستر لها دون لمس التبان

لها حبيب كلما صفت تراها كلمعة برق يمان<sup>51</sup>

ومن الأسباب التي جعلت شعراء الأمويين يلجؤون إلى شعر الخمر:

1 - الحنين على سنن سابقة كالكرم مثل الشاعر الأقيشر الذي كان حنينه إلى

الكرم حنيناً إلى المعتقادات الجاهلية التي تبعده عن المبادئ الإسلامية التي تحرم الخمر<sup>52</sup> فيقول:

<sup>49</sup> الأخطل، أبو مالك غياث بن غوث بن طارقة، الديوان، تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1994م، ص. 97.

<sup>50</sup> حسين، طه، حديث الأربعاء، دار المعارف، ط12، القاهرة، 1976م، 144/2.

<sup>51</sup> ابن يزيد، الوليد، الديوان، تحقيق وجمع: ف. جبريالي، مطبعة ابن زيدون، (د.ط)، دمشق، 1937م، ص.

## Arap Şiirinde Şarap

رُبَّ نَدْمَانٍ كَرِيمٍ مَاجِدٍ سَيِّدِ الْجَدِّينِ مِنْ فَرَعِي مُضَرٍّ  
قَدْ سَقَيْتُ الْكَأْسَ حَتَّى هَرَّهَا لَمْ يُحَالِطْ صَفْوَهَا مِنْهُ كَدْرٌ<sup>53</sup>

2 – الغيرة على الدين كانت سبباً لذكر الخمر ومجالسه إذ يحاول جرير أن يجعل من مجلس الخمر وسيلة لهجاء الأخطل الشاعر النصراني الذي علت منزلته عند خلفاء بني أمية على الرغم من شربه الخمر فأراد جرير من المجلس الذي صوره أن ينفر الناس من مجالس أهل الذمة الخمرية بإظهار قبحها وبغية لفت نظر الخلفاء الأمويين للحد منها فيقول:

أبا مالكٍ: مآلت برأسك نشوةً وبالبيشرٍ قتلى لم تُطَهَّرْ ثيابُها  
فمنهم مُسَجَّى في العباءة لم يمتُ شهيداً وداعي دعوة لا يُثابها  
فإن نداماك الذين خذلتهم تلاقى عليهم خيل قيسٍ وغابها  
إذا جاء رُوحُ التغلبي من إسته دنا قبضُ أرواحٍ خبيثٍ مآبها  
ظلمت تقيء الخندريس وتغلب مغانم يوم البشر يُحوى نهابها  
وأهلك في ماخور حرّة فرّقت لها نشوةً يُمسي مريضاً ذبابها<sup>54</sup>

<sup>52</sup> البيطار، لجين محمد عدنان، مجالس الخمر في الشعر الأموي، جامعة تشرين، (د.ط)، اللاذقية، 2008م، ص. 32.

<sup>53</sup> الأسدي، الأقيشر، الديوان، تحقيق: محمد علي دقة، دار صادر، ط1، بيروت، 1997م، ص. 81، 82؛ البيطار، مجالس الخمر في الشعر الاموي، ص. 17.

<sup>54</sup> جرير، ابن عطية الكلبي اليربوعي، الديوان، دار بيروت للطباعة والنشر، (د.ط)، بيروت، 1986م، ص. 48، 49.

3 – وكذلك استخدم الخمر لأغراض سياسية حيث كشفت مجالس الخمر عن بعض الصراعات السياسية<sup>55</sup> فهاهو الوليد بن يزيد يقول:

جَنَّبُونِي أَذَاةَ كُلِّ لَثِيمٍ إِنَّهُ مَا عَلِمْتَ شَرُّ نَدِيمٍ

ثُمَّ إِنْ كَانَ فِي النَّدَامَى كَرِيمٌ فَأَذِيقُوهُ بَعْضَ مَسِّ النَّدِيمِ<sup>56</sup>

ولقد تقصد ذكر صفة اللؤم كي يبرز الطريقة التي تنتهجها السياسة مع الشعب ويجذرهم من التعامل معها فاللؤم أصبح صفة أهل السلطة ولا سيما الخليفة هشام بن عبد الملك الذي كان ينازعه على الحكم.

وفي العصر العباسي تصدر موائد الشعر جماعات من الشعراء أكثرهم من غير العرب والعرب منهم – وهم أقلّة – أولئك الذين أفسدتم البيئة الجديدة وجعلتهم يتبعون من السلوك ما يتنافر مع تقاليدهم ومروءتهم حيث جعلوا الخلاعة شعاراً والمجاهرة بالفاحشة عنواناً والتحلل الخلقي والإبتعاد عن القيم مقصداً<sup>57</sup>، كما اتسعت في تلك الفترة موجة المجون واتسع معها وصف الخمر وبلغت هذه الموجة ذروتها في عهد الأمين إذ حول قصر الخلافة إلى ما يشبه مقصف للخمور والمجون واتخذ أبا نواس نديمه الذي كان يعكف على الخمر والمجون عكوفاً يقتزن بعجيج وضجيج وهجوم على مقدمة الأطلال القديمة طالباً إلى الشعراء أن يضعوا مكانها وصف الخمر المعتقة صائحاً بذلك صياحاً كثيراً من مثل قوله:

قُلْ مَنْ يِكِي عَلَى رَسْمِ دَرَسٍ وَاقْفَاً مَا ضَرَّ لَوْ كَانَ جَلَسَ

تَصِفَ الرَّبْعَ وَوَمَنْ كَانَ بِهِ مِثْلَ سَلْمَى وَلُبَيْئَى وَخَنَسَ

<sup>55</sup> البيطار، مجالس الخمر في الشعر الأموي، ص. 13، 14.

<sup>56</sup> ابن يزيد، الوليد، الديوان، ص. 55.

<sup>57</sup> الشكعة، مصطفى، الشعر والشعراء في العصر العباسي، دار العلم للملايين، ط6، بيروت، 1986م، ص. 171، 172.



اترُكُ الرِّبعَ وسلمى جانباً واصْطَبَّحْ كرخيَّةً<sup>58</sup> مثلَ القبس<sup>59</sup>

وكذلك كانت الدعوة ضد الدين الحنيف الذي يحرم الخمر وجملة الآثام التي كان يتزددى فيها شعر الخمر فترى ذلك عند أبي نواس حيث يعلنه إعلاناً صريحاً<sup>60</sup> فيقول:

ترى عندنا ما يُسْحَطُ اللهُ كلَّه من العمل المردي الفتى ما خلا الشُّركا<sup>61</sup>

وقد اعتنق بعض الشعراء الزندقة أو الشعوبية فيها نحن نرى أبا نواس يمضي في ذكر الخمر والغزل بالغلام من أجل التعريض بالعرب بسبب نزعته الشعوبية يقول:

ولا تأخذُ عن الأعرابِ لهواً ولا عيشاً فَعَيْشُهُمْ جديبُ

دَعِ الألبانَ يشربها رجالُ رقيقُ العيشِ عندهمُ غريبُ

فأطيبُ منه صافيةٌ شمولُ يطوفُ بكأسها ساقِ أديب<sup>62</sup>

كما أن الحانات والخمارات التي كانت منتشرة في نفس أماكن بيوت القيان جعلت من قصائد أبي نواس ومسلم بن الوليد وأبي الشيص وأبي الهندي وغيرهم من شعراء الخمر والمجون قصائد حافلة بالأخبار عن الساقيات والسقاة من فتيات وفتيان ومغامرات مجونية<sup>63</sup> ونرى ذلك في قول أبي الهندي:

<sup>58</sup> كرخية: خمراً منسوبةً إلى الكرخ ضاحية الملاهي ببغداد. انظر: ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي-العصر العباسي الأول، دار المعارف، ط8، القاهرة، 1966م، ص. 179، 180.

<sup>59</sup> أبو نواس، الديوان، دار صادر، (د.ط)، بيروت، (د.ت.)، ص. 366.

<sup>60</sup> ضيف، العصر العباسي الأول، ص. 235.

<sup>61</sup> أبو نواس، الديوان، ص. 370.

<sup>62</sup> أبو نواس، الديوان، ص. 36.

<sup>63</sup> الشكعة، الشعر والشعراء في العصر العباسي، ص. 190.

ندامى بعد ثلاثة تلاقوا يضممهم بكوه زيان راح  
وفقالوا: أيها الخماز من ذا؟ فقال: أخ تخونه اصطبأخ  
أدار الراح حتى أقعصته فخر: كأنه عؤذ شناخ<sup>64</sup>

أما الأندلسيون فقد أولعوا بوصف الخمر وأدواتها كما فعل شعراء المشاركة في طليعتهم أبو نواس إذ يعد أستاذ فن الخمرية في الشعر العربي غير مدافع سواء من حيث الكمية أو من حيث الكيفية وقد كانت الخمرات أكثر فنون الشعر شيوعاً بين شعراء الأندلس، لكن ما ميز الأندلسيين في هذا الجانب إلمامهم بوصف الخمر بمجموعة من التشبيهات الغربية مثل ما ساقه جعفر بن عثمان المصحفي واصفاً فعل الخمر حين تجري في الجسد بلدغ الحية والأكثر من ذلك غرابة تصوير الخمر في شدة صفاء لونها حتى أطبقت على زجاج الإناء الذي يحتويها وطابقته بحيث خفيت على شاربها وبدت كما لو كانوا يشربون من إناء فارغ يقول:

صفراء تُطرقُ في الزجاج فإن سرت في الجسم هبت هب صل لادغ  
خفيت على شربها فكأتما يجدون ريباً من إناء فارغ<sup>65</sup>

وقد كانت مجالس الخمر ليست مجرد اجتماعات للشرب وإنما حلقات شعرية أدبية حيث يتم تقارض الشعر وإرتجاله ومن ذلك قصيدة النجوم لابن هانئ في وصف مجلس للخمر نذكر منها مايلي:

<sup>64</sup> أبو الهندي، غالب بن عبد القدوس اليربوعي، الديوان، تحقيق: عبد الله الجبوري، مطبعة النعمان، ط1، النحف الأشرف، 1969م، ص.20، 21.

<sup>65</sup> ابن عذاري، أبو عبد الله محمد بن محمد المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، 1-2، تحقيق: ج. س. كولان، إ. ليفي برونفسال، دار الثقافة، ط3، بيروت، 1983 م، 255/2.

أليتننا إذا أرسلتُ وارداً وَحَفَاً      وبتنا نرى الجوزاءَ في أذنها شَنفا  
وبات لنا ساقٍ يقومُ على الدُّجى      بشمعة صبح لا تُقَطُّ ولا تُظفأ<sup>66</sup>

وفي مقابل ما ذكر عن الخمر من العصر الجاهلي وصولاً للعصر الأندلسي، وردا على تلك الصورة التي وصل إليها الشعراء من مظاهر الخلاعة والمجون واتخاذ الخمر وسيلة في تحقيق الملذات، فقد ظهرت طائفة من الشعراء نبذت هذه الصورة المجتمعية الفاحشة ودعت إلى الزهد من ملذات الدنيا، وهؤلاء هم شعراء الصوفية الذين نظموا شعرا في الزهد والتقرب إلى الله، واحتلت الخمرة مكانة بارزة في أشعارهم، لكنها خمرة رمزية. فالخمرة في الشعر الصوفي ترمز إلى المعرفة أو الشوق أو المحبة الإلهية ويكثر في تلك الخمرات ذكر الكأس والنديم والشارب والسكر والنشوة وخاصة في شعر الحلاج وابن عربي والسهرودي ولابن الفارض خمريتان مشهورتان إحداهما ترمز فيها الخمرة إلى المحبة الإلهية نذكر منها الأبيات الآتية<sup>67</sup> ويقول ابن الفارض:

شربنا على ذكر الحبيب مدامة      سكرنا بها من قبل أن يُخلَقَ الكَرْمُ<sup>68</sup>

والحبيب يريدون به ذات الخالق القديم جل وعلا لأنه تعالى أحب أن يعرف فخلق، المدامة: وهي الخمرة والمقصود بها المعرفة الإلهية والشوق إلى الله تعالى، وقوله سكرنا بها: أي طربنا وانتشينا أي غبنا لذ وطرباً عن كل ما سوى الحقيقة، قبل أن يخلق الكرم: أي الوجود<sup>69</sup>.

<sup>66</sup> ابن هانئ الأزدى، الديوان، ص. 207؛ غومس، إميليو غرسية، الشعر الأندلسي بحث في تطوره وخصائصه، الترجمة من الإسبانية: حسين مؤنس، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1952م، ص. 51.

<sup>67</sup> سلمان، معالم الرمزية في الشعر الصوفي العربي، ص. 37.

<sup>68</sup> ابن الفارض، عمر بن أبي الحسن بن المرشد، الديوان، دار صادر، (د.ط)، بيروت، (د.ت.)، ص. 140.

<sup>69</sup> البوريني، بدر الدين الحسن بن محمد، والنايلسي، عبد الغني بن إسماعيل، شرح ديوان ابن الفارض، 1-2، تحقيق: رشيد بن غالب اللبناني، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003م، 245/1، 246.

تحولت الخمر في الشعر الصوفي إلى رمز عرفاني في بواكير في قرن الثاني الهجري وقد استخدمت الخمرة رمزاً للمعرفة وأول من استخدمها بهذا المعنى رابعة العدوية<sup>70</sup> حيث تقول:

كأسي وخمري والنديم: ثلاثة وأنا المشوقة في الحب: رابعة  
كأس المسرة والنديم يديرها ساقى المدام على متابعه  
فإذا نظرت فلا أرى إلا له وإذا حضرت فلا أرى إلا معه<sup>71</sup>

ويقول عبد الرحيم البرعي واصفاً ومشبهًا:

وبنتٍ عشرٍ سقاها الحسنُ خمراً صبي فالقلبُ منها بغيرِ السكرِ سكرانُ<sup>72</sup>

ونحن ننتظر شاعرَ الفقهاء عبدَ الغني النَّابلسي صاحبَ شعرِ الحبِّ والقربِ، ليبيِّن لنا ما يقصد بذكر الخمر في الشعر، فيجيبُ قائلاً:

صحت أمة من بعد ما سكرتُ به فكانَ بها نُورًا أضاءَ بظلماء  
وقامت له في حضرةٍ أقدسية هي الشمسُ عنها الكل أمثالُ أفياء  
عليكَ نديمي بارتشافِ كؤوسِها ففي كأسها منها بقيةُ صهباء  
وما الكأسُ إلا أنتَ والرُّوحُ خمُرُها تحقق بحدِّ في السكرِ أنواعِ سراء<sup>73</sup>

<sup>70</sup> بور، يوسف هادي، "المرأة والخمر رمزان في الشعر الصوفي"، مجلة التراث الأدبي، السنة الثانية، العدد السادس، جامعة آزاد الإسلامية، كرج، 2010، ص. 187.

<sup>71</sup> الحفني، عبد المنعم، العابدة الخاشعة رابعة العدوية، دار الرشاد، ط2، (د.م)، 1996، ص. 34؛ بور، "المرأة والخمر رمزان في الشعر الصوفي"، مجلة التراث الأدبي، ص. 187.

<sup>72</sup> البرعي، عبد الرحيم أبو أحمد، الديوان، تحقيق: أحمد حسين، مطبعة فتح الكريم، (د.ط)، الهند، 1301م، ص. 125.

## Arap Şiirinde Şarap

العَرَضُ الذي مرَّ من تضمين الشعر الكلام عن الخمر من وصفها ومدحها والتشبيه بها والثناء عليها والتحذير منها والكناية بها إلى غير ذلك مما يريده الشاعر، - يتضح أن هناك من ذكر على الحقيقة ومن ذكر على المجاز.

ولم يكن أنام شعراء العصر الحديث سوى تتبع من سبقهم من القدماء والسير على خطاهم، فنجد معروف الرصافي يذكر الخمر وميله بميل القدر فيقول:

إذا ما عقدنا مجلس الأنس بالةطلا فبيني وبين السكر خمس دقائق

أقوم إلى كبرى الزجاجات مُدهقاً بمستقطر من خالص التمرِ رائق

فأقرع بالكأس الرويّة جبهتي بشرب كما عبّ القطا متحلاحق<sup>74</sup>

ويقول أيضاً:

لله ما شاهدته من منظرٍ يدع الكئيب كشارب جريالاً<sup>75</sup>

وفي هذين البيتين يصف السكران الذي شرب الصهباء وأثناء مشيه أحياناً يقوم وأحياناً يسقط على الأرض:

وما أنتم إلاّ سكران طافح تحسّى من الصهباء عشرة أرطال

مشى بالرتعاش في الطريق فتارةً يقوم ينهوي فوق أوحال<sup>76</sup>

<sup>73</sup> عبد الغني النابلسي، ديوان الحقائق ومجموع الرقائق في صريح المواجيد الإلهية والتجليات الربانية، 1-2، صححه: شهاب الدين محمد بن إسماعيل، دار الطباعة، (د.ط)، بولاق مصر، 1270هـ، 19/1، 20.

<sup>74</sup> الرصافي، معروف، الديوان، تحقيق: مصطفى الغلاييني، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، القاهرة، 2014م، ص. 84.

<sup>75</sup> الرصافي، الديوان، ص. 320.

أمير الشعراء أحمد شوقي، يقول:

إن مَنْ يَحْمِلُ الخَطوبَ كِبَاراً لا يِيَالِي بِحَمْلِهِنَّ صِغَاراً  
لم تُفِئْ مَنْكَ يَا زَمَانَ فَنَشْكُو مُدْمُنُ الخَمْرِ لا يُحْسِ الخُمَارِ  
فاصرف الكأسَ مُشْفِقاً ، أو فواصلٍ خرج الرشدُ عن أَكْفِ السُّكَارِ<sup>77</sup>

أما حافظ إبراهيم فيقول وصفًا من أروع وأجمل ما قاله في دقة وصفٍ وتشبيهٍ  
وحسن استشهادٍ:

يا غلامُ ، المُدَامَ والكاسَ ، والطَّاسَ ، وهَيَّءْ لَنَا مَكَاناً كَأَمْسِ  
أَطْلِقِ الشَّمْسَ مِنْ غِيَابِ هَذَا الدُّنْجِ وَأَمْلَأْ مِنْ ذَلِكَ النُّورِ كَأَسِي  
وَأَذِنِ الصُّبْحَ أَنْ يَلُوحَ لِعَيْنِي مِنْ سَنَاها فَذَاكَ وَقْتُ التَّحَسُّي  
وَأذْغِ نَدْمَانَ خَلَوْتِي وَائْتِنَاسِي وَتَعَجَّلْ واسْبِلْ سُبُورَ الدَّمَقْسِ  
واسقِنَا يَا غُلامُ حَتَّى تَرَانَا لا نُطِيقُ الكَلامَ إِلَّا بِهَمْسِ  
خَمْرَةً قِيلَ إِيَّاهُمْ عَصَرُوهَا مِنْ خُدودِ المِلاحِ فِي يَوْمِ عُرْسِ  
مُدْ رَأها فَتَيَّ العَزِيزِ مَناماً وَهُوَ فِي السَّجْنِ بَيْنَ هَمٍّ وَيَأْسِ  
أَعْقَبْتُهُ الخِلاصَ مِنْ بَعْدِ ضَيْقِي وَحَبَّبْتُهُ السُّعودَ مِنْ بَعْدِ نَحْسِ<sup>78</sup>

<sup>76</sup> الرصافي، الديوان، ص. 541.

<sup>77</sup> شوقي، أحمد، الشوقيات، 1-2، دار العودة، (د.ط)، بيروت، 1988م، 129/2.

<sup>78</sup> إبراهيم، حافظ، الديوان، تحقيق: أحمد أمين، وآخرون، المطبعة الأميرية، ط3، القاهرة، 1948م، ص.

وليس محمود سامي البارودي ببعيد عنه ولا ناءٍ عن ذكرها فيقول مُجيداً ومبدعاً:  
فَادْرَأْ هُمُومَ النَّفْسِ عَنْكَ إِذَا اعْتَرَتْ بِالكَأْسِ ؛ فَهِيَ عَلَى الْهَمُومِ حُسَامٌ  
فَالعَيْشُ لَيْسَ يَدُومُ فِي أَلْوَانِهِ إِلَّا إِذَا دَارَتْ عَلَيْهِ الْجَامُ  
مِنْ حَمْرَةٍ تَدْرُ الْكَبِيرَ إِذَا انْتَشَى بَعْدَ اشْتَعَالِ الشَّيْبِ وَهُوَ غَلَامٌ<sup>79</sup>

### الخاتمة:

إنّ الخمر غرض من أغراض القصيدة العربية منذ الجاهلية، وقد تصرف الشعراء الشاعر تصرف إما في أسمائها وإما كناها بحسب اللون. ورأوها وسيلة للفخر يفتخرون بشرىها ويتلفون المال فيها ليدلّ ذلك على جودهم وكرمهم، فهي حمرة مشرقة منيرة تضيء أينما وجدت في البيت أو الحانوت، هي بأضوائها وتألؤها كالشمس، وهي كالورد وكعين الديك حمراء، وحين تختلط بالماء تفور وتبدو وفقايعها فوقها بيضاء كحبات الدرّ.

وفي تصوير الكوؤس والأباريق يخلق صوراً فنية جميلة، يشبهها بظباء مشرفة على مكان عال، ويصور الساقية ولباسها وزينتها وحركاتها وجمالها وأجزائها الجسدية وحالاتها الروحية وكيفية نظرتها إلى الحاضرين، ويمزج جمال الأزهار والرياحين بجمال الساقية في البساتين، وحين يشرب الخمر من الكأس يحسّ بأنه يقبل حبيته التي يزهر وجهها كالنجم أو البدر، والخمرة عندها عذراء ترفّ إليها، ومهرها غال وهي كريمة لا يخطبها إلا الكرام.

ولاشكّ أنّ كل من أنشد شعراً فيه إشارة إلى الخمر على مرّ العصور اتخذوا الخمرة مدخلاً إلى عالم السياسة والسعادة والجمال والمعرفة ومخرجاً وحيداً من سجن المجتمع وأعرافهم وتقاليدهم ومن مأزق الوجود.

<sup>79</sup> البارودي، محمود سامي، الديوان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، القاهرة، 2014، ص. 238.

## المصادر والمراجع

### المصادر القديمة:

1. الأخرس، عبد الغفار أحمد عزت فاروقي، الطراز الانفس في شعر الاخرس، مطبعة الشركة المرتبية، (د.ط)، استانبول، 1304 هـ.
2. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد الكوفي، المصنف في الأحاديث والآثار، 1-7، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، ط2، الرياض، 1409 هـ.
3. ابن الرقاع، عدي، الديوان، تحقيق: حسن محمد نور الدين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1990 م.
4. ابن الفارض، عمر بن أبي الحسن بن المرشد، الديوان، دار صادر، (د.ط)، بيروت، (د.ت).
5. ابن الوردي، سراج الدين أبو حفص عمر بن المظفر، خريدة العجائب وفريدة الغرائب، تحقيق: أنور محمود زناطي، مكتبة الثقافة الإسلامية، ط1، القاهرة، 2008 م.
6. ابن ثابت، حسان، الديوان، تحقيق: عبد أ مهنا، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1994 م.
7. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد الشيباني، المسند، 1-50، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 2001 م.
8. ابن شداد، عنتر، الديوان، تحقيق: حمدو طماس، دار المعرفة، ط2، بيروت، 2004 م.



9. ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن محمد الأندلسي، **الديوان**، تحقيق: محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة، (د.ط)، بيروت، 1979م.
10. ابن عذاري، أبو عبد الله محمد بن محمد المراكشي، **البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب**، 1-2، تحقيق: ج. س. كولان، إ. ليفي بروفنسال، دار الثقافة، ط3، بيروت، 1983م.
11. ابن كلثوم، عمرو، **الديوان**، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1991م.
12. ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، **السنن**، 1-2، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، (د.ط)، بيروت، (د.ت).
13. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، **لسان العرب**، 1-15، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرين، دار المعارف، (د.ط)، القاهرة، 1980م.
14. ابن نباتة، عبد الرحيم بن محمد المصري، **الديوان**، المطبعة اللبنانية، (د.ط)، بيروت، 1304هـ.
15. ابن هانئ، محمد الأزدي الأندلسي، **الديوان**، تحقيق: كرم البستاني، دار بيروت، (د.ط)، بيروت، 1980م.
16. ابن يزيد، الوليد، **الديوان**، تحقيق وجمع: ف. جبريالي، مطبعة ابن زيدون، (د.ط)، دمشق، 1937م.
17. ابن يعفر، الأسود، **الديوان**، تحقيق: نوري حمودي القيسي، وزارة الثقافة والإعلام، (د.ط)، بغداد، 1970م.
18. أبو الهندي، غالب بن عبد القدوس اليربوعي، **الديوان**، تحقيق: عبد الله الجبوري، مطبعة النعمان، ط1، النجف الأشرف، 1969م.
19. أبو نواس، الحسن بن هانئ، **الديوان**، دار صادر، (د.ط)، بيروت، (د.ت).

20. الأخطل، أبو مالك غياث بن غوث بن طارقة، **الديوان**، تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1994م.
21. الأسدي، الأفيشر، **الديوان**، تحقيق: محمد علي دقة، دار صادر، ط1، بيروت، 1997م.
22. الأعشى، ميمون بن قيس، **الديوان**، تحقيق: محمد حسين، مكتبة الآداب، (د.ط)، الإسكندرية، 1950م.
23. البحتري، أبو عبادة الوليد بن عبيد، **الديوان**، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1963م.
24. البُرعي، عبد الرحيم أبو أحمد، **الديوان**، تحقيق: أحمد حسين، مطبعة فتح الكريم، (د.ط)، الهند، 1301م.
25. البرقوقي، عبد الرحمن، **شرح ديوان حسان بن ثابت**، المطبعة الرحمانية، (د.ط)، مصر، 1929م.
26. البوريني، بدر الدين الحسن بن محمد، والنابلسي، عبد الغني بن إسماعيل، **شرح ديوان ابن الفارض**، 1-2، تحقيق: رشيد بن غالب اللبناني، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003م.
27. الثعالبي، أبو منصور، **فقه اللغة وسر العربية**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، مطبعة مصطفى الحلبي، ط1، القاهرة، 1938م.
28. جرير، ابن عطية الكلبي اليربوعي، **الديوان**، دار بيروت للطباعة والنشر، (د.ط)، بيروت، 1986م.
29. الحلبي، صفي الدين، **الديوان**، تحقيق: كرم البستاني، دار صابر، (د.ط)، بيروت، (د.ت).
30. الحموي، ابن حجة، **شرح قصيدة كعب بن زهير "بانة سعاد"**، تحقيق: علي حسين البواب، مكتبة المعارف، (د.ط)، الرياض، 1985م.

31. الحموي، ياقوت، شهاب الدين أبو عبد الله الرومي، معجم البلدان، 1-7، دار صادر، ط2، بيروت، 1995م.
32. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، (د.ط)، بيروت، 1986م.
33. الرضي، نجم الدين محمد بن الحسن الإستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، (د.ط)، بيروت، 1975م.
34. الزوزني، أبو عبد الله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع، الدار العالمية، (د.ط)، بيروت، 1992م.
35. الضبي، المفضل، المفضليات، تحقيق: أحمد محمد شاعر و آخرين، دار المعارف، ط6، القاهرة، (د.ت).
36. النابلسي، عبد الغني بن إسماعيل، ديوان الحقائق ومجموع الرقائق في صريح المواجيد الإلهية والتجليات الربانية، 1-2، صححه: شهاب الدين محمد بن إسماعيل، دار الطباعة، (د.ط)، بولاق، 1270هـ.
37. الفيروزآبادي، مجد الدين بن محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، بيروت، 2005م.
38. كشاجم، محمود بن الحسين، الديوان، تحقيق: النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، (د.ط)، القاهرة، 1997م.
39. اللبايدي، أحمد بن مصطفى، اللطائف في اللغة، تحقيق: أحمد عبد التواب عوض، (د.ن)، (د.ط)، (د.م)، 1311هـ.
40. محمد البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، 1-4، تحقيق: مصطفى السقا، عالم الكتب، ط3، بيروت، 1403هـ.

41. المعري، أبو العلاء، اللزوميات، 1-2، تحقيق: أمين عبدالعزيز الخانجي، مكتبة الخانجي، (د.ط)، القاهرة، 1974م.

42. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، السنن الكبرى، 1-10، تحقيق: حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 2001م.

#### المراجع الحديثة:

43. إبراهيم، حافظ، الديوان، المطبعة الأميرية، ط3، القاهرة، 1948م.

44. البارودي، محمود سامي، الديوان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، القاهرة، 2014.

45. البيطار، لجين محمد عدنان، مجالس الخمر في الشعر الأموي، جامعة تشرين، (د.ط)، اللاذقية، 2008م.

46. الجبوري، يحيى، الشعر الجاهلي: خصائصه وفنونه، مؤسسة الرسالة، ط5، سوريا، 1986م.

47. حسين، طه، حديث الأربعاء، دار المعارف، ط12، القاهرة، 1976م.

48. حسين، محمد محمد، أساليب الصناعة في شعر الخمر والأسفار بين الأعشى والجاهليين، دار النهضة العربية، (د.ط)، بيروت، 1972م.

49. الحفني، عبد المنعم، العابدة الخاشعة رابعة العدوية، دار الرشد، ط2، (د.م)، 1996.

50. الرصافي، معروف، الديوان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، القاهرة، 2014م.

51. الشكعة، مصطفى، الشعر والشعراء في العصر العباسي، دار العلم للملايين، ط6، بيروت، 1986م.

52. شوقي، أحمد، الشوقيات، 1-2، دار العودة، (د.ط)، بيروت، 1988م.

53. ضيف، شوقي.  
-تاريخ الأدب العربي -العصر الجاهلي، دار المعارف، ط11، القاهرة،  
1960م.  
- تاريخ الأدب العربي-العصر العباسي الأول، دار المعارف، ط8، القاهرة،  
1966م.  
54. عباس، إحسان، شذرات من كتب مفقودة في التاريخ، 1-2، دار الغرب  
الإسلامي، ط3، بيروت، 1988م.  
55. علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 1-20، دار الساقى،  
ط4، بيروت، 2001م.  
56. غومس، إميليو غرسيه، الشعر الأندلسي بحث في تطوره وخصائصه، الترجمة من  
الإسبانية: حسين مؤنس، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1952م.  
57. الفاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب العربي -الأدب القديم، دار الجيل،  
(د.ط)، بيروت، 1986.  
58. Yanık, Nevzat Hafız, *Arap Şiirinde Tasvir*, Fenomen Yayınları,  
Erzurum, 2010.

#### الدوريات:

59. بور، يوسف هادي، "المرأة والخمر رمزان في الشعر الصوفي"، مجلة التراث الأدبي،  
السنة الثانية، العدد السادس، جامعة آزاد الإسلامية، كرج، 2010، ص. 179-  
191.  
60. Yeşildağ, Abdussamed, "Banet Su'âd Kasîdesine Yapılan  
Çalışmaların Tespiti Üzerine-I", *Nüsha*, yıl: XII, sayı: 36,  
2013/I, s. 7-42.

الرسائل الجامعية:

61. حيدر، بادية حسين، الخمر في الحياة الجاهلية وفي الشعر الجاهلي، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، الجامعة الأمريكية، بيروت، 1986م.
62. سلمان، نور، معالم الرمزية في الشعر الصوفي العربي، رسالة ماجستير، الجامعة الأمريكية، بيروت، 1954م.

الشبكات العنكبوتية:

63. الحجية، فالح، شعراء العصر الأموي ، <http://falih-> [alhajia.blogspot.com.tr/2014/09/3.html](http://alhajia.blogspot.com.tr/2014/09/3.html) (14 .05 .2016).