



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Sahibi**

**Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına**  
Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

**Editör**

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

**Alan Editörleri**

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)  
Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)  
Doç. Dr. M. Fatih KANTER (Türk Dili ve Edebiyatı)  
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL (Eğitim Programları ve Öğretimi)  
Doç. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)  
Doç. Dr. Yener BEKTAŞ (Antropoloji)  
Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe)  
Yrd. Doç. Dr. Arif BAĞBAŞLIOĞLU (Uluslararası İlişkiler)  
Yrd. Doç. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)  
Yrd. Doç. Dr. Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)  
Yrd. Doç. Dr. Işık Adak ADİBELLİ (Arkeoloji)  
Yrd. Doç. Dr. Kadir TUNCER (Coğrafya)  
Yrd. Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)  
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)  
Yrd. Doç. Dr. Murat TUĞLUCA (Tarih)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOCAOĞLU (Kamu Yönetimi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ (Türkçe)  
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKTÜRK (İktisat)  
Yrd. Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe)  
Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)  
Yrd. Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

**Akademik Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Adem ÖĞÜT (Selçuk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (Amasya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Refik BALAY (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sema ETİKAN (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

**Bu Sayının Hakemleri**  
**Cilt 3, Sayı 1, 2017**

Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK  
Doç. Dr. Adem ÖGER  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN  
Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU  
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN  
Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ  
Doç. Dr. Yener BEKTAŞ  
Doç. Dr. Zafer ÖTER  
Yrd. Doç. Dr. Dilek ALTUN  
Yrd. Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT  
Yrd. Doç. Dr. Tarık BAŞAR  
Yrd. Doç. Dr. Tülay ÜZÜMCÜ POLAT

**İletişim**

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Yrd. Doç. Dr. Dilek ALTUN (Sekretarya)  
Arş. Gör. Hakan ÇALIK (Sekretarya)

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM (Dizgi)

**e-posta:** sbed@ahievran.edu.tr

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Cilt 3, Sayı 1, 2017**

*Ali Baltacı*

Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli ..... 1

*Erol Duran & Betül Sezgin Tufan*

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Oyun ve Oyuncakların Kullanımı ..... 16

*Mustafa Ulusoy*

İlkokul Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarını Sözlü Olarak Anlatma Becerilerinin Değerlendirilmesi ..... 29

*İbrahim Çetin*

Yeni Gelişen Turistik Destinasyonlar ve Van'ı Ziyaret Eden İranlı Turistlerin Özellikleri ..... 44

*Cemalettin İpek*

Emeklilik Hayatında Uyum Sorunu ve Emeklilik Eğitimi ..... 60

*İsmail Uzun*

Kadın Haklarının Kazanılmasında Bir Cumhuriyet Kadını: Afet İnan (1908-1985) ..... 73

*Hasan Hüseyin Bahadır*

Kadınlar, Kadınlarımız: İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak Üzerine Bir Değerlendirme ..... 86

## Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli

Ali Baltacı  
Milli Eğitim Bakanlığı, alibaltaci@meb.gov.tr

### ÖZ

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden Miles-Huberman modelinin kuramsal temelleri ve uygulamaya yönelik stratejileri ele alınmıştır. Bu çalışma özünde nitel veri analizinde araştırmacıların sıklıkla yöntem bilim eksikliklerinden doğan uygulama sorunlarına karşı kavramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemiştir. Çalışma ile nitel araştırma verilerinin analizinde eksikliği hissedilen kavramsal zemin oluşturulacak ve uygulamaya dönük stratejiler üzerinde durulacaktır. Bu amaçla belirtilen çerçevede alanyazında sıklıkla vurgulanan nitel desenler taranarak, elde edilen veriler kuramsal boyutta tartışılmış, bunun yanında nitel analiz uygulamalarına yön verecek yöntemler ve stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma sonucunda, nitel veri analizinin diğer analiz yöntemlerinden oldukça farklı ve öznel bir süreci ifade ettiği, nitel araştırmaya konu olan sorunsal tüm dinamikleriyle ve derinlemesine incelemeye çalıştığı belirlenmiştir. Bu çalışma özellikle Türkçe alanyazında eksikliği hissedilen güncel ve kolaylıkla uygulanabilir nitel analiz yöntemlerindeki eksikliğin tamamlanması amacını gütmektedir. Çalışmanın, nitel araştırma yöntemlerini kullanacak araştırmacılara gerek nitel verilere ilişkin bilgi toplama, araştırma ve gerekse analiz seçimi ve uygulamalarında yol göstereceği umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Nitel Araştırma, Nitel Veri, Nitel Veri Analizi, Miles-Huberman Modeli

## Miles-Huberman Model in Qualitative Data Analysis

### ABSTRACT

In this study, the theoretical basis of Miles-Huberman model and strategies for implementation are discussed from data analysis methods used in qualitative researches. In essence, this study aimed to provide a conceptual basis for the problem of the application which often arises from the lack of methodology in qualitative data analysis. The study will focus on conceptual grounds that are lacking in the analysis of qualitative research data and strategies for implementation. For this purpose, qualitative patterns which are frequently emphasized in the frame are scanned and the obtained data are discussed at the theoretical dimension and besides, methods and strategies to guide qualitative analysis applications are given. As a result of the study, it was determined that the qualitative data analysis tried to investigate in depth with all the dysfunctional dynamics which are subject to qualitative research, which is quite different and subjective process from other analysis methods. This study aims to complete the deficiencies in current and easily applicable qualitative analysis methods, which are particularly lacking in the Turkish literature. It is hoped that this study will lead the researcher who will use qualitative research methods in collecting information about qualitative data, researching, and also be selecting and applying analysis.

**Key Words:** Qualitative Research, Qualitative Data, Qualitative Data Analysis, Miles-Huberman Model

### Giriş

Bilim, var olan durumu gözlemlemek ve gözlem sonuçlarından kuramlar geliştirmenin yanında, var olan kuramların sınanması veya herhangi bir konuda fark edilen bir problemin çözülmesi için çaba sarf edilmesidir. Hangi yöntemle yapılıyorsa yapılsın bilimlerin kökeninde belirli araçların kullanılarak verilerin üretilmesi ve üretilen verilerden anlam çıkarılması yatmaktadır. Bilimin ürettiği bilginin yoğunluğu arttıkça veriden anlam çıkarma yolları da karmaşıklaşmakta ve gelişmektedir. Bu yollardan biri de nitel araştırma yöntemleridir. Nitel araştırma, sosyal olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya detaylarının açıklanmasını sağlayan önemli bir araştırma yöntemidir. Araştırma, belirli bir problemin veya problemlerin, sistemli bir şekilde çözümlenmesi için yürütülen sürecin ifadesidir. Araştırmacı, problemin farkına varıp tanımlama ve çözme uğraşındadır. Bu uğurda araştırmacı, problemi nedenlerine ilişkin bilgiler toplar, bu bilgilerden de çözüme erişir (Wiersma ve Jurs, 2005). Problemlerin çözümüne ilişkin kullanılan yöntemlerden birisi *nitel araştırmadır* (Roberts ve Priest, 2006). Nitel araştırmanın, 20. Yüzyılın başlarında antropoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde, insan yaşamının doğası ve gizemlerini belirleme çalışmaları olarak başladığı görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 1982; Malinowski, 1992). Margaret Mead'in 1900'lü yılların

başında Samoa insanları üzerinde yürüttüğü sekiz aylık katılımlı gözlem, nitel araştırmanın ilk ve önemli örneklerindedir. Mead'in bu araştırması toplumsal cinsiyet ve çocuk yetiştirme gibi konuların yeniden sorgulanmasını sağlamıştır (Pollard, 1992). Bu dönemden itibaren hızla gelişen nitel araştırma yöntemleri, bilim dünyasını da değiştirmiş ve olay ve olgulara ilişkin açıklamaların yalnızca nicel değişkenlerle değil; bu olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya ayrıntılarının da önemli olduğu görüşünü egemen kılmıştır.

Tarihsel olarak nitel araştırmaya, doğal olguları belirleme uğraşından hareketle 'doğal araştırma', probleme ilişkin araştırmacının öznel görüşlerini barındırması sebebiyle 'yorumlayıcı araştırma' ve bir konuyu belirli bir sosyal ortam içinde derinlemesine incelemesinden dolayı 'alan araştırması' gibi farklı isimler verilmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Lincoln ve Denzin, 1994). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve metin analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanması, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 2001). Nitel araştırma, sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanır ve bunları ilk elden inceleme uğraşı içindedir (Maxwell, 1992). Modern sosyal yaşamın çok yönlü ve karmaşık doğası, sosyal hayatın temel dinamiklerini belirlemek için kullanılan çok çeşitli bakış açıları ve çözümleme yöntemlerinin kullanılmasına yol açmıştır (Chomsky, 2009). Nitel verilerin analizinde kullanılan ve giderek farklılaşan yöntem ve uygulamalar bulunmaktadır (Kvale,1996). Coffey ve Atkinson (1996), nitel araştırmalarda kullanılacak birçok farklı teknik ve uygulamanın var olma nedeninin, sosyal gerçekliğin derinlemesine incelenmesi ve açıklanmasının karmaşıklığı ve giderek farklılaşan problem algısı olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde nitel araştırma analiz teknikleri, çok sayıda analiz stratejisini ve uygulama biçimini içermektedir.

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden Miles-Huberman modelinin kuramsal temelleri ve uygulamaya yönelik ayrıntıları ele alınmıştır. Bu çalışma özünde nitel veri analizinde araştırmacıların sıklıkla topladıkları veri setini tanımına ve yöntembilim eksikliklerinden doğan uygulama sorunlarına karşı kavramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemiştir. Bu çalışma, Türkiye'deki araştırmacıların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerini tanımadan ve uygulama tekniklerini tam olarak kavramadan nitel araştırma yapmaya kalkıştıkları, nitel araştırmanın güçlükleriyle karşılaştıklarında ise süreci terk ettikleri gözlemlerden hareketle kurgulanmıştır. Çalışma ile nitel araştırma verilerinin analizinde eksikliği hissedilen kavramsal zemin oluşturulacak ve uygulamaya dönük stratejiler üzerinde durulacaktır. Nitel verilerin analizinde kullanılan tüm yaklaşımları, burada ayrıntıları ile ele almak mümkün olmadığından nicel veri analizinin çalışma mantığına benzeyen Miles-Huberman modeline odaklanılmış ve bu yaklaşım detaylandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla belirtilen çerçevede alanyazında sıklıkla vurgulanan nitel desenler taranarak, elde edilen veriler kuramsal boyutta tartışılmış, bunun yanında nitel analiz uygulamalarına yön verecek yöntemler ve stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışma özellikle Türkçe alanyazında eksikliği hissedilen güncel nitel analiz yöntemlerine odaklanarak bu alandaki eksikliğin tamamlanması amacını gütmektedir. Çalışmanın, nitel araştırma yöntemlerini kullanacak araştırmacılara gerek nitel verilere ilişkin bilgi toplama, araştırma ve gerekse analiz seçimi ve uygulamalarında yol göstereceği umulmaktadır.

### **Nitel Araştırmaya Başlamak**

Herhangi bir araştırmaya başlamadan önce araştırmacıda bir merak dürtüsünün olması önemlidir (Anward, 1997). Hakkında araştırma yapılması planlanan olgunun, sosyal gerçeklik içinde bir problem olarak belirmesi gereklidir. Araştırmacının sosyal problemleri çözme merakı ve isteği, araştırmanın temel motivasyonudur (Eco, 1976). Böylesi bir motivasyon, araştırmacıya, araştırmanın her aşamasında güç verecektir. Nitel bir araştırmada, sosyal gerçekliğe ilişkin problem durumu belirlendikten sonra, bu probleme ilişkin kavramsal çerçeve oluşturmak gereklidir (Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012). Kavramsal çerçeve, problemin sınırlandırılıp tanımlanmasını olanaklı kılacaktır (Berelson, 1952). Kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra, araştırma sorularını belirlemek gerekmektedir. Araştırma soruları, nitel araştırmanın her aşamasına yön veren açıklıkta yazılmalıdır (Atkinson, 1992). Araştırma soruları, problem durumunu tanımlamayı ve çalışma alanını sınırlamayı

sağlar. Çalışma alanının sınırlandırılmasıysa, sosyal gerçekliğin özel bir çalışma alanından genele ilişkin sonuçlar çıkarılmasını mümkün kılmaktadır (Feldman, 1995). Çalışma alanının sınırlandırılması, araştırmanın ana problemini çözmek için gerekli verilerin toplandığı alandan tasarruf edilmesini de sağlayacaktır (Garfinkel, 1967). Veri toplamanın sınırlandırılmasıysa örneklem seçiminin ve etkin veri toplama araçlarının belirlenmesiyle mümkün olur. Genel olarak nitel araştırmalarda örneklem, araştırma problemini çözüme eristirecek derinliğe sahip bir nitelikte olan kişi veya gruplardır (Finnegan, 1996). Nitel araştırmanın problemi, kavramsal çerçevesi ve çalışma alanı ile örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra, nitel veri toplama araçları kullanılarak ham veriler elde edilmelidir. Ham veriler, gözlem formları, ses kasetleri, görsel kayıtlar gibi çok çeşitli yöntemlerle elde edilebilir (Gee vd., 1992). Ham verilerin elde edilmesi zaman alıcı ve araştırmayı zorlayan bir süreç olduğu kadar, verilerin ayrıştırılması ve düzenlenmesi de çaba gerektirmektedir.

Bir araştırmanın nitel bir desende tasarlanması veri toplama aşamasından itibaren tümevarımcı bir yapıya ihtiyaç duymaktadır. Sosyal olguların nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesinde tümevarım, merkezi bir konuma sahiptir. Sosyal olguların kavramsallaştırılması tümevarım ile mümkün olabilmektedir (Baltacı ve Balcı, 2017). Tümevarımla verilerden daha üst soyutlama düzeyindeki kavramlara ulaşılabilir ve kavramlar arasındaki ilişkiler sağlanabilir (Bouma ve Atkinson, 1995; Keller, 1995; Creswell, 2003). Verilerden kavramlara ulaşma çabasında tümevarım önemli olmakla birlikte, kavramların birleştirilerek kuramların oluşturulmasında tümdengelim temel bir gerekliliktir. Nitel veri analizi, araştırma verilerinden hipotezler oluşturulması (tümevarım) ve hipotezlerin sınanması (tümdengelim) olarak birbirini takip eden süreci oluşturmaktadır.

Nitel veri analizi sıklıkla tümevarıma dayanan bir süreci ifade ettiğinden genellikle ‘analizci tümevarım’ olarak adlandırılmaktadır. Analizci tümevarım, sosyal hayatın bütünü oluşturarak evrensel değerlere odaklanılmasıdır (Gilbert ve Mulkay, 1984). Söz konusu evrensel değerler, nitel araştırma sonucunda elde edilmek istenen sonuçlardır (Glesne ve Peshkin, 1992). Modern nitel araştırmalarda analizci tümevarım, sıklıkla nitel verilerden kavram veya fikirleri geliştirmek ve olgular arasındaki bağıntıları sistemli olarak belirleyebilmek için kullanılmaktadır (Bouma ve Atkinson, 1995). Nitel araştırmalarda analizci tümevarımın kullanılmasıyla birbirine karşıt veya ilgisiz gibi görünen olayları ilişkilendirmek veya istisnai durumları, kavramları, kategori ya da fikirleri geçersizleştirmek için kanıtlar aramak olasıdır (Glaser ve Strauss, 1967; Ragin, 1994; Daymon ve Holloway, 2003). Nitel araştırmanın analizci tümevarımsal bir dizgede desenlenmesiyle verilerden kategoriler oluşturmak ve kategorilerden kavramlara ulaşmak için sosyal olgu, örnek veya olayları karşılaştırmak olasıdır. Analizci tümevarım, nitel araştırmaya konu olan problemin doğasına ilişkin önceden yapılmış benzer araştırmalara bir alternatif sunar ve bu araştırmaların benzerlik ve farklılıklarını derinleştirir.

Nitel bir veri setine sahip olan bir araştırmacı, analizinin özüne uygun bir analize başlamadan önce verilerin genellenebilir, yaygınlaştırılabilir, doğrulanabilir olduğundan emin olmalıdır. Bu anlamda analizci tümevarım, veriler özelinden kavramlar geneline soyutlanabilen bir süreci kapsamaktadır. Aşağıda ele alınan ve nitel verilerin analizinde sıklıkla kullanılan model (Miles-Huberman modeli), analizci tümevarımın uygulanmasına dönük kuramsal bir çerçeve ve uygulama modelini içermektedir.

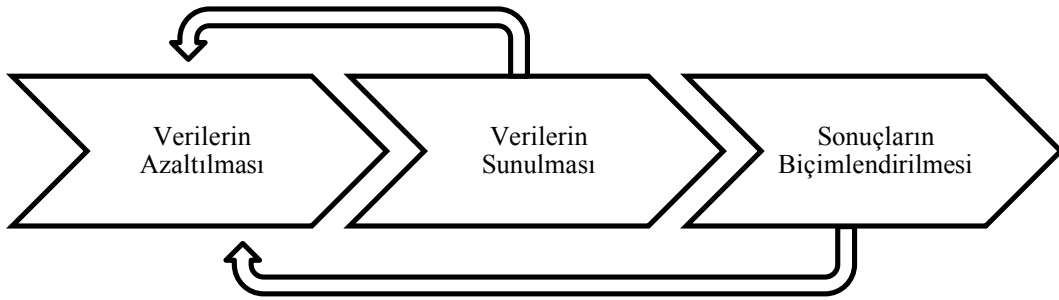
### **Nitel Veri Analizi**

Nitel veri analizine başlamak için öncelikle nitel veriler tıpkı nicel verilerde olduğu gibi saflaştırılmalıdır. Nicel verilerden farklı olarak nitel verilerin saflaştırılması araştırmacı için daha uzun ve sabır isteyen bir süreçtir. Araştırmacı nitel veri setini üzerinde daha kolay çalışabileceği bir forma dönüştürmelidir (Heritage, 1984). Örneğin, ses kaydı ile yapılan bir mülakat sonucunda araştırmacının elinde saatlerce süren karşılıklı konuşma kayıtları mevcuttur. Bu ses kayıtları üzerinde çalışmak ve analiz etmek belirli güçlükler içerdiğinden, araştırmacı, ses kayıtlarını üzerinde daha hızlı ve etkili çalışma yapabileceği bir forma dönüştürmelidir (Jupp, 1996). Bu örnekte araştırmacı için ses kayıtlarını yazıya dökmek, ses kayıtlarının daha etkili bir şekilde nitel analize dâhil edilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte araştırmacı, veri toplama aşamalarından itibaren veri analizini düşünmelidir. Veri toplama çalışmaları sırasında, çalışma alanında ve örneklemle temas halindeyken alınacak notlar, yönlendirmeler, özetler nitel analizin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için oldukça

önemli katkı sağlar (Lonkila, 1995). Nitel veri analizi farklı türden yöntem ve uygulamalarla yapılabile de uygulama ve yorumlama açısından çoğunlukla Miles-Huberman modeli kullanılmaktadır. İlerleyen bölümlerde Miles-Huberman modeli açıklanacaktır.

### Miles-Huberman Modeli

Sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük bir model, Miles ve Huberman (1994) tarafından öne sürülmüştür. Bu modele göre, sosyal olgular arasında, temellendirilebilir ve durağan sosyal olguları birleştirebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkiler kurulabilir. Bu ilişkiler bütünü ‘aşkın gerçekçilik’ olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre yapılan analiz: verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Macdonald ve Tipton, 1996; Woffitt, 1996; Cresswell, 2003; Baltacı, 2017a). Şekil 1’de Miles-Huberman modeli aşamaları görülmektedir.



Şekil 1. Miles-Huberman Modeli (Kaynak: Miles ve Huberman, 1994)

Şekil 1’de Miles-Huberman modelinin genel aşamaları görülmektedir. Araştırmacılar bu aşamaları birbirini izleyen ve etkileyen eş zamanlı akışlar bütünü olarak ele almalıdır (Maxwell, 1992; Roberts ve Priest, 2006; Baltacı, 2017c). Miles-Huberman modelinde nitel veriler öncelikle analiz için kullanılabilir hale getirilmelidir.

#### Verilerin azaltılması

Nitel araştırma verileri, hacimce oldukça büyük olabilmektedir. İlk tahlilde birbirinden ilişkisiz gibi görünen çoğu veri, sistematik bir düzenleme ile biçimlendirilmelidir (Strauss, 1987). Araştırmacı, analiz boyunca devam eden bir veri azaltma ve düzenleme işini yönetir. Veri azaltımı ve düzenlenmesi süreci analizden ayrı bir durum değildir. Veriler her bir düzenlemeden sonra tekrar ele alınmalı ve süreç analiz boyunca devam etmelidir (Appelton,1995; Strauss ve Corbin, 1998; Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Veri azaltımı, analizin erken aşamalarında verilerin düzenlenmesi, gruplara ayrılması veya bölünmesi ve özetler çıkarılmasını içeren bir süreçtir. Araştırmacının, analiz evresinin ilerleyen bölümlerinde temalar, kümeler ve örüntüleri tespit edebilmesi için veri düzenlemesini doğru yapması gereklidir. Veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, verileri basit ilişki kümelerine ayırmak suretiyle bir düzenlemeye gidilmelidir. Böylesi bir düzenleme, verilerin kodlanması sırasında yapılabilecek hata oranını düşürecektir.

Araştırmacı verileri azaltırken kendine özgü stratejileri de kullanabilir. Ancak bu stratejiler veri setine sürekli erişimi ve verilerin analizin her aşamasında tekrar düzenlenmesini engelleyecek şekilde olmamalıdır (Silverman, 1993). Miles-Huberman modelinde veri azaltma süreci analiz boyu devam etmektedir ve araştırmacı süreç boyunca git-gel yaparak veri setine sürekli olarak erişmektedir. Veri azaltılması, verileri kavramlara dönüştürme ve kavramlardan genel açıklamalara gitme gibi analizin sonraki adımlarında da yapılmaya devam eder (Glesne ve Peshkin, 1992; Miles ve Huberman, 1994; Keller, 1995; Cresswell, 2003; Baltacı, 2017b). Böylesi bir sürekli azaltmanın nedeni, somut verilerden soyut kavramlara ulaşmanın zorluğudur. Nitel araştırma verileri somuttur ve bu somut yapılardan daha soyut genellemelere gidilmesi, tümevarımcı bir soyutlamayı gerekli kılmaktadır.



Miles ve Huberman tarafından veri setini biçimlendirmeye ilişkin geliştirilen stratejiler: kodlama ve not alma olarak belirlenmiştir. Kodlama veri setini ilişkileri bakımından parçalara ayırma veya analiz etme; not alma ise veri setine ilişkin yeni sentezler oluşturacak şekilde verileri detaylandırma, anlamlandırma işlemidir.

### *Kodlama*

Miles-Huberman modeli nitel veri analizinde kodlama, analizin sonraki aşamalarına yön veren ilk ve en önemli adımdır. Verilerin azaltılması ve sunulması aşamalarının bir ön koşulu olan kodlama, nitel analizi başlatan ve analiz boyunca farklı aşamalarda devam eden işlemlerdir (Ragin, 1995). Kodlamada veriler, belirli işaretçiler kullanılarak görünür hale getirilir. Bunun yanında kodlama, verilerin belli bir anlam bütünlüğünü yakalamasını sağlar, kodlama ile veriler daha kolay bir şekilde kavramsallaştırılabilir (Keller,1995). Kodlar; verilere ilişkin yönlendirici etiketlerdir. Çoğu araştırmacı kod dizilerine farklı ve kendilerine özgü isimler verebilmektedir. Bu anlamda kodlama öznel bir nitelendirme süreci olduğu kadar, farklı araştırmacılar tarafından aynı veri setinden benzer kodlamaların yapılabilmesine olanak sağlayıcı bir genelliğe de sahip olmalıdır. Bu özelliği ile kodlama hem araştırmacıya ve hem de araştırmaya dâhil olabilecek durumda olan diğer araştırmacılara hitap edebilmelidir (Roberts ve Priest, 2006; Fidan ve Öztürk, 2015b).

Miles-Huberman modelinde, betimleyici kodlar ve çıkarım (örüntü) kodları olarak adlandırılan iki tür kod kullanılmaktadır (Patton, 2002; Marvasti, 2004). Veri setine ilişkin ilk etiketler, verilerin kümelenmesinden farklı bir amaca hizmet etmezler. Bu açıdan ilk kodlama, veri setine ilişkin çok sınırlı bir çıkarıma olanak tanıyan betimleyici kodlardır. Betimleyici kodlar, analizi başlatan bir motivasyon aracıdır. Nicel araştırmaya göre nispeten daha uzun bir analiz sürecine sahip olan nitel araştırmalarda, araştırmacının süreç içinde, analize ilişkin motivasyonunu kaybettiği sıklıkla gözlenir (Maxwell, 1992). Oysa geniş nitel veri setine ilişkin betimsel kodlar, araştırmacının, sürece ilişkin ilgisini canlı tutacaktır (Shenton, 2004; Baltacı, 2017c). Nitel veri setindeki ilk düzey betimleyici kodları, daha derinlemesine çıkarıma olanak tanıyan yorumlayıcı kodlama aşaması izlemektedir.

Betimleyici kodlardan geliştirilen ikinci düzey kodlar (çıkartım kodları), verilerden daha detaylı bilgi alınmasını ve üst düzey çıkarımlar oluşturulmasını sağlayacak ölçüde öznel ve yorumlayıcı olabilir. Bu ikinci düzey kodlama, örüntü kodlamanın bir ön koşuludur. Örüntü kodu, çıkartım kodlarının değişmiş bir hali veya daha fazla yorumlanmış ve geliştirilmiş ‘metakod’dur (Wiersma ve Jurs, 2005). Örüntü kodları, veri setinde elde edilen ilk düzey kodların, anlamlı yapılar halinde bir araya getirilmesidir. Nicel analizdeki faktör yapılarına benzeyen örüntü kodları, daha somut verilerden ilk düzey kodlama ile soyutlanan bilginin bir araya getirilerek analize ilişkin daha soyut kavramların elde edilmesidir. Örüntü kodları, üst düzey bir soyutlamaya olarak adlandırılabilir (Patton, 2002; Marvasti, 2004; Fidan ve Balcı, 2016).

Özetle kodlama, veri analizini başlatan ve analiz süresince devam eden verilerden daha soyut erişilerin elde edilmesini sağlayan bir başkalaştırma veya biçimlendirme faaliyetidir. Başlangıç kodlaması, verileri betimleyici ve alt düzey soyutlamaya imkân veren sınırlı çıkarım sağlarken, örüntü kodlaması, alt düzey kodlamadan gelen soyut bilgileri bütünleştirerek daha üst düzey soyut kavramlara erişmeyi mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla iki temel kod türü vardır: sınırlı çıkarım gerektiren betimleyici kodlar ve üst düzey çıkarım gerektiren örüntü kodları. Kodlama, analizin asli işlemi olsa ve analiz süresince devam etse bile analiz sadece kodlama değildir. Aynı zamanda not almayı da içermektedir (Maxwell, 1992; Roberts ve Priest, 2006; Öztürk ve Balcı, 2014).

### *Not Alma*

Not alma veri setini düzenlemenin ikinci temel işlemidir. Ancak bu, analiz sürecinin ikinci aşaması olduğu anlamına gelmemektedir. Bu işlemler ardışık değildir. Not alma, kodlama ile birlikte analizin başında başlamaktadır (Kvale, 1996). Kodlama yapılırken herhangi bir düzeyde araştırmacının aklına yeni fikirler gelebilir. Bunlar, fikirlerin kaydedildiği notlar haline dönüşür Glaser, 1978; Miles ve Huberman, 1994. Alanyazında Glaser’in not tanımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Glaser’e göre (1978) not, araştırmacının kodlama yapılırken aklına gelen kodlar ve bunlar arasındaki ilişkiler hakkındaki fikirlerin yazılı olarak kuramlaştırılmış bir cümle, paragraf veya

birkaç sayfa halinde olabilir; araştırmacının, verilerle ilgili belki sınırlı soyut kavramsal değerlendirmesine dayalı önyargıları ve fikir oluşumunu açığa çıkarır.

Araştırmacının, sürece ilişkin yaşantısını kaydetmesi de bir not almaktır ve veri analizinin yönelimi için önemlidir. Bunun yanında verilerin kodlanması sırasında akla gelen küçük detaylar, görüşme formlarının ve diğer özet sayfalarının kenarlarına alınmış küçük hatırlatıcılar dahi not alma olarak adlandırılır (Silverman, 2001). Şu halde veri azaltımında kullanılan notlar farklı şekillerde ve araştırmacıya özgü olabilir. Ancak genel bir kullanım olarak çalışma alanına ilk temas ve örnekleme yüzleşme sürecini yansıtan detaylı formlar hazırlanması hem not almayı ve hem de kodlamayı ve tekrar kodlamayı kolaylaştıracağından araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. İster öznel bir yöntem ve ister genelde kullanılan bir yöntem olsun notlar, nitel araştırma sürecinin yönelimi ve özüne dair çok fazla detay barındırabilir. Notların öze dair detayları, kuramsal, yöntem bilimsel ve hatta kişisel olabilir. Öze dair ve kuramsal olduklarında, kodlamanın başından itibaren ortaya çıkan kavramlardan daha derin kavramları ima edebilir (Maxwell, 1992; Patton, 2002; Baltacı, 2016). Notlar bir kavramın derinlemesine işlenmesini ve detaylı bir şekilde soyutlanmasını sağlayabilir veya bunu yapmanın yollarını ima edebilir ya da farklı kavramların birbirleri ile ilişkilendirilmesine yardımcı olabilir. Bu son tür not, veri analizinin son aşamasında beliren önermeleri ortaya çıkarmaktadır (Tesch, 1990; Marvasti, 2004; Shenton, 2004).

Öze dair ve kuramsal notlar hakkında önemli bir nokta, kavramsal bir içeriğe sahip olmaları ve sadece basit bir biçimde verileri betimlememeleridir. Bu tür notlar, araştırmacının daha somut olan veri sınıflandırma düzeyinden daha soyut olan kavramsal düzeye geçmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle analizin, verilerin sunumu ve sonuçlandırılması aşamalarında derinleştirilmesi ve soyut önermeler geliştirmeye doğru yol almasını sağladıklarından, araştırma süresi boyunca kaydedilen notlar, özellikle nitel veri analizinin sonul hedefi olan *tümevarım* için önemlidirler (Cresswell, 2003).

Gerek nitel araştırma süresince ve gerekse kodlamaların oluşturulma süresince kaydedilen notlar, kodlama düzeyinden daha ileri aşamalar olan soyut önermeler geliştirme aşaması arasında önemli bir bağlayıcıdır. Nitel analizi, nicel analizden farklı kılan yön araştırmacının veri oluşturma, veri azaltma ve analiz sürecinde aktif olarak var olmasıdır. Nitel analizde araştırmacının, araştırmaya karşı olan tutumunun disiplinli ve dengeli olması istenir. Disiplin ve dengenin sağlanması için araştırmacının, nitel araştırma başlamadan ve araştırmanın her aşamasında yaşadıklarını kaydetmesi, notlar alması önemlidir (Sapsford ve Abbott, 1996). Not alma, araştırmaya öznel bir dokunuş ve yaratıcılık katan önemli bir unsurdur (Rolf, 2006). Not alma, analizin geliştirilmesinin daha yaratıcı kısmı iken (yaratıcılık ve olayların iç yüzünü anlama örüntüleri ve soyut ilişkileri kavrama açısından gerekli de olsa) kodlama, analizin sistematik ve disiplinli kısmı olarak düşünülebilir. Bu yaratıcı bölüm, doğrulama gerektirmektedir (Atkinson, 1992; Cresswell ve Miller, 2000).

Kodlama ve not alma birlikte, Miles-Huberman modeli nitel analizin temellerini oluşturmaktadırlar. Genellikle verileri azaltmak amacıyla kodlama ile analize başlansa da kodlama, not almanın sürece dâhil edilmesinden çok önce gerçekleştirilen bir işlem de değildir. Nitel analiz kurallara indirgenemez (Balcı, 2015). Fakat bunun sadece bir istisnası vardır, bu kural da akla geldikçe bütün fikirleri kaydetmektir (Glaser, 1978). Kodlama sırasında bir fikir akla geldiğinde kodlama durdurulmalı ve fikir kaydedilmelidir. Daha sonra alınan notlar, analizin ilerleyen aşamalarında kullanmak ve bir araya getirmek üzere dizin haline getirilebilir (Morse vd., 2002). Nitel analiz için verilerin azaltılması, nicel analizde kullanılan veri düzenlemesine benzemektedir. Her iki analiz yönteminde veri azaltmadaki amaç, verilerde önemli bir kayba uğramadan azaltma ve düzenleme yapabilmektir. Nicel analizden farklı olarak nitel analizde veri azaltımı, verileri kendi bağlamı içinde tutmanın önemine vurgu yapmaktadır (Spardley, 1980). Kendi bağlamından koparılmış bir veri azaltımı, analizin sonraki aşamalarında önemli hatalara sebep olabilir (Cresswell, 2003). Nitel veri azaltımı aşamasını verilerin sunulması aşaması takip etmektedir.

### ***Verilerin sunulması***

Verilerin sunumu aşamasında araştırmacı, bir önceki aşamada azaltılan verilere ilişkin bilgileri düzenler, sıkıştırır ve birleştirir. Azaltılmamış nitel veriler, üzerinde çalışma yapmak oldukça zordur, bu sebeple ilk aşamada azaltılan verilerin çeşitli sunum yöntemleriyle sistematik bir biçime dönüştürülmesine ihtiyaç vardır. Araştırmacı için sunumu kolaylaştıran grafikler, çizelgeler, ağlar,

şemalar, nedensel modeller gibi pek çok uygulama yöntemi bulunmaktadır. Böylesi yöntemler hem somut verileri düzenleme ve hem de soyutlaştırmaya yardım etmektedir (Seale, 2001). Verilerin sunumunda araştırmacının öznel stratejileri de söz konusu olmaktadır. Bu noktada veri düzenlemesi ve özetlemesini sağlayan her tür sunum araştırmacı tarafından kullanılabilir. Ancak veri sunumu, veri kaybını engelleyecek ölçüde özensiz yapılmamalıdır (Manning ve Cullum, 1994). Gerek öznel ve gerekse yaygın biçimde veri sunum yöntemlerini kullanan araştırmacı, nitel analiz sürecinin aşamalarını daha kolay takip edebilir. Bu bakımdan her bir veri setine ilişkin ilk adımda yapılan azaltım işlemini takip eden her durumda sunumlar yapmak ve bu sunumlardan tekrar veri setine gidip araştırmayı derinleştirmek olasıdır. Veri sunumu, analizin sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesini sağlarken daha ileri düzeyde yapılabilecek analizler için temel oluşturur. Bu noktada iyi bir nitel araştırma yapmak isteyen araştırmacı için, verilerin tekrarlanan şekilde azaltımı, sunumu ve tekrar azaltımı oldukça önemlidir (Marvasti, 2004).

Verilerin sunulmasında araştırmacılar, bağlam grafikleri, kontrol listesi matrisleri, şiir biçiminde dökümler gibi kısmi olarak sıralanmış yöntemleri kullanabilirler (Read vd., 2016). Bunun yanında, araştırmacının, araştırma süresince sıralı veya rastgele karşılaştığı olayları sıralaması, önemli olaylar grafikleri oluşturması, olay-durum ağları tasarlaması, etkinlik kayıtlarını tutması, karar modellemesi ve büyüme eğrileri gibi ilişki grafikleri oluşturması söz konusu olabilir (Merriam, 1998). Ayrıca araştırmacı, incelediği sosyal problemin içerebileceği sosyal etkiyi de veri sunum aşamasında belirlemelidir. Araştırmacı, roller, rol takımları, sorumluluk ve yetki belirteçleri gibi sosyal etkileşimleri de çeşitli grafikler, tablolar ve diğer gösteri araçlarıyla sunabilir. Bunun yanında kavram haritaları oluşturmak, kavramsal olarak kümelemeler yapmak, veri kategorileri ve temalar oluşturmak, bilişsel haritalar yapmak da sunum aşamasında gerçekleştirilmektedir (Eysenbach ve Köhler, 2002).

Nitel verilerinin azaltımı sonrası yapılan sunumlarda, sosyal durumlar arası gösterimler önemli yer tutar. Araştırılan probleme ilişkin olası çözüm önerilerini keşfetmek ve betimlemek ile çözüm önerileri arasında oluşabilecek farklı ilişkileri belirlemek, araştırmacının sunum aşamasında gerçekleştirilmesi gereken eylemlerdendir. Söz konusu ilişkileri belirleyebilmek için karar ağacı diyagramları, saçılım grafikleri, karşıtlık betimlemeleri gibi farklı teknikler kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin sunumunda, daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarına odaklanmak ve alanyazındaki farklı sonuçlarla karşılaştırmalar yapmak önemlidir. Sosyal olgulara ilişkin problemler üzerinde ilk kez çalışılması zor problemlerdir. Tarihsel süreçte daha önceden fark edilmemiş bir sosyal olgu ile karşılaşmak güçtür. Bu sebeple araştırmanın alanyazındaki farklı çalışmalarla desteklenmesi önemlidir (Cresswell, 2003).

Miles ve Huberman (1994), veri sunumu için çizelgeler ve grafikler yapılmasının, verileri görünür kılma ve kavramlaştırmada kolaylık sağlayacağını savunmaktadır. Bununla birlikte, Von Restorff etkisi olarak tanımlanan veri sunum tekniğinin bu aşamada araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir (Ragin, 1994). Genel bir uygulama olarak veri azaltımı sonrası elde edilen yeni verileri belirginleştirmek, sunum aşamasının temel amacıdır. Örneğin bir araştırmacının azaltılmış veri setinden elde ettiği yeni veriler şöyle olsun: “ağaç, sıra, bahçe, kavga, öğretmen”, araştırmacı bu yeni veri setinde vurgulamak istediği veya analizin ileri aşamalarında kavramsallaştırmayı düşündüğü verileri, diğer verilerden ayırarak sunabilir. Yani Von Restorff etkisi yöntemi kullanıldığında araştırmacının yeni veri seti şöyle olacaktır: “ağaç, sıra, bahçe, *KAVGA*, öğretmen”. Burada araştırmacı, analizin ileri aşamalarında kendisine yeni bir yol açacak veriyi diğerlerinden farklı yazarak görünür kılmıştır. Böylesi bir uygulama tekniği bile (Von Restorff etkisi) araştırmanın derinliğini ve analizin güvenilirliğini artırabilir. Miles-Huberman modelinde veri sunum aşamasını sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması aşaması takip etmektedir (Patton, 2002; Cresswell, 2003; Read vd., 2016).

### ***Sonuçların Biçimlendirilmesi ve Doğrulanması***

Verilerin azaltılması ve sunulmasının aşamalarının nitel analizdeki temel amacı, sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır. Miles-Huberman modelinde sonuçlara ulaşma, nitel analizin başladığı veri azaltımından itibaren gerçekleşen bir süreçtir (Daymon ve Holloway, 2003). Araştırmanın olası sonuçları, nitel analizin her aşamasında yavaş yavaş ilerleyip çeşitlenmektedir (Feldman, 1995). Araştırmacı, analizin ilk aşamalarından itibaren sonuçları kaydedebilir ancak bu sonuçlar, analizin

erken dönemlerinde iyi bir kavramsal perspektife sahip olmayabilirler. Bunun yanında ilk aşamalardan itibaren sonuçlar üzerinde çalışan bir araştırmacı, nitel analizden beklediği derinliği yakalayabilir (Robert ve Priest, 2006). Ancak, nitel araştırma verilerinin tamamı analiz edilmezse ve erken bir sonuca varmak için acele edilirse, nitel analizin derinleşmesi mümkün olmayacaktır. Böylesi bir durumda araştırmadan beklenen etki görülmeyecektir (Wiersma ve Jurs, 2005). Nitel analizin sonuçları, ilk aşamalardan itibaren önerme ifadeleri şeklindedir ve analiz süreci boyunca doğrulanmaları gerekir. Doğrulan her önerme belirgin bir hükme dönüşecektir (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerden anlamlı bir bütün oluşturmak ve araştırmanın ana sorunsalı olan sosyal olgunun çözümü için anlamlı bütüncül sonuçlara gitmek nitel veri analizinin son aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı çeşitli anlam oluşturma stratejilerini kullanır. Araştırmacı, nitel analizin erken aşamalarında verilere ilişkin örüntü ve temaları not etmelidir. Böylesi bir kaydetme davranışı, veriler arasındaki akla yatkınlığın belirlenebilmesi için yapılmaktadır (Read vd., 2016). Bununla birlikte verileri kümeleyerek çeşitli veri birikimleri oluşturmak da önemlidir. Araştırmacı kümelediği verileri (temalar), metafor oluşturmak için kullanabilir. Metaforlar, araştırmacının, araştırdığı probleme ilişkin öznel belirteçler olabileceği gibi, verilerden elde edilen alt düzey kavramlar ve kategoriler ile temaları da kapsayan bir çeşitlilikte olabilir (Marvasti, 2004; Shenton, 2004).

Nitel veri analizinde bir araştırmacı, verileri toplar, verileri azaltır, verileri kodlara ayırır ve ayrılan kodları sayarak belirli kategoriler oluşturur. Daha sonra araştırmacı gruplanmış kodlardan oluşan kategorilerden temalar oluşturur (Patton, 2002). Temalar arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve karşılaştırmalar yapılması, nitel veri analizinde sonuçların biçimlendirilmesi aşamasında gerçekleşmektedir (Read vd., 2016). Temaları belirleyen araştırmacı, temaları birbiri ile sınıflayarak yani parçalardan bütüne giderek (tümevarım) faktörlere ulaşmaktadır (Jupp, 1996). Faktörlere ayırma işlemi, nicel bir yöntemi andırırsa da esasen nitel veri analizinde faktörler, üst düzey soyut kavramsallaştırmalardır. Bu özelliğiyle faktörler arasındaki var olan ilişkilerin belirlenmesi de söz konusudur (Merriam, 1998). Birbiriyle çakışan veya kesişen faktörlerin tespit edilmesi ile mantıksal bir kavram dizgesi oluşturmak mümkündür. Mantıksal zincirler, nitel veri analizinin son aşaması olan kavramsal tutarlılığın belirleyicisidir (Shenton, 2004).

Nitel veri analizinin son aşaması bulguların doğrulanmasıdır. Bulguların doğrulanması, elde edilen sonuçların denenmesi ve onaylanmasıyla gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Bu noktada araştırmacı, araştırma verilerine geri dönmeli ve verilerin kodlamalarını kontrol etmelidir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlar, kategoriler, temalar ve diğer tüm aşamalar kontrol edildikten sonra, nitel veri analizi sonucu elde edilen sonuçların, analize sokulan veri setini temsil düzeyi belirlenebilir (Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumu olanaksızdır. Böylesi bir durumla baş edebilmek için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015a). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik:  $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$  formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde,  $\Delta$  : Güvenirlik katsayısını,  $C$  : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,  $\partial$  : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Araştırma sonuçlarının çeşitlenmesi amacıyla veri seti tekrarlı bir şekilde kodlanmaktadır. Veri çeşitlenmesi, sonuçların ağırlığını ve gücünü arttırmayı amaçlar. Bunun yanında, bazı durumlarda nitel analizi geliştirmek için araştırmacı, çalışma alanına dönerek örneklem üzerinde tekrarlı ve derinleşen ölçümler yapabilir. Böylesi bir yeniden veri toplama, analizin derinleşmesini sağlayacaktır (Rolf, 2006). Nitel analizde, sonuçlara ilişkin kanıtları ağırlıklandırma olarak da adlandırılan derinleştirme, soyut kavramlar arasındaki ilişki bütünüdür. Derinleşme, uç verileri kullanmayı gerekli kılabilir (Merriam, 1998). Bunun yanında araştırmacı, beklenmeyen veya sürpriz verileri de işe koşarak araştırmayı derinleştirebilir (Silverman, 1993). Ayrıca olumsuz kanıt arama, sonuçlar üzerinde sorgulayıcı çözümler yapma, sonuçları etkileyebilecek sanal ve yapay ilişkileri göz ardı etme gibi

eleştirel bir bakış açısıyla veri analizi sonuçları tekrarlı şekilde incelenmelidir. Ayrıca, veri toplanan örneklem grubuyla araştırma sonuçlarını paylaşmak ve geri bildirimler almak ile alanyazındaki farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapmak, alanyazındaki sapmaları tespit etmenin yanında nitel analizin güvenilirliğini arttırmaktadır (Roberts ve Priest, 2006).

Sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulama, analizin üçüncü ve son bölümüdür; önermelerin geliştirilmesini kapsar ve kavramsal açıdan diğer aşamalardan ayrılır fakat aynı biçimde, onlarla eş zamanlı olarak yürütülebilir (Cresswell, 2003; Shenton, 2004). Bununla birlikte çoğu durumda, sonuç aşamasından sonra veri setine gidilerek yeniden kodlama yapıldığı ve sürecin baştan başlatıldığı bilinmektedir. Miles-Huberman modelinde bu tür tekrarlı analizler, veri setinden daha doygun ve derin bir analiz elde edilmesini sağladığından önerilmektedir. Bunun yanında nitel analiz aşamalarından belki de tarif edilmesi en güç olan, sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulama aşamasıdır (Wiersma ve Jurs, 2005). Çünkü bu aşama, ardışık olmaktan ziyade eş zamanlı olarak gerçekleşen, birbirini kesen ve birbiriyle bağlantılı çok sayıda farklı analiz edici işlemleri kapsamaktadır (Morse vd., 2002). Diğer bir deyişle birçok şey aynı anda devam eder. Araştırmacı, farklı durumlar arasında sıklıkla kaybolabilir veya önemli soyut kavramları analizden çıkarabilir. Bu sebeple analizin tek bir kişinin kodlamasıyla değil fakat aynı zamanda farklı kodlayıcılar tarafından yürütülmesi önemlidir (Patton, 2002). Nitel analizin bu son ve özellikli aşaması olan sonuçların belirlenmesi aşaması, kodlamalardan elde edilen alt düzey soyut kavramlara ilişkin analizin düzenlenmesi ve bütünleştirilmesinin gerekli olduğu noktada başlamaktadır (Seale, 2001). Kodlama ve not alma aşamasından, önümüzde farklı soyutluk derecelerine sahip birçok etiket ve çeşitli türde not kümesi vardır. Bu aşamanın amacı, o zamana dek yapılanları, anlamlı ve tutarlı bir veri görüntüsü içinde bütünleştirmektir (Marvasti, 2004). Özet olarak, “Miles ve Huberman’ın Nitel Analiz Modeli”, azaltma, sunum, sonuç çıkarma olarak üç bileşenden; kodlama, not alma ve öneri geliştirme olarak üç işlemten oluşmaktadır. Modelin oluşturduğu çerçevede nitel bir araştırmayı yöneten araştırmacı, söz konusu modeli diğer modellere göre kolaylıkla uygulanabilir ve somut gerçeklikten soyut ve genellenebilir kuram ve kavramlara ulaşabilir.

### Sonuç

İnsan, içinde yaşadığı sosyal sistemi hem bir özne olarak şekillendiren ve hem de sosyal sistem tarafından değiştirilen özellikli bir varlıktır. İnsana ve insanın var olduğu sosyal olguları anlamaya ilişkin yürütülen çalışmaların belirli bir derinlik gerektirmesi fikrinden doğan nitel araştırma özünde, somut bilginin tümevarımcı bir yöntemle işlenmesi ve soyutlaştırılması çabalarıdır. Türkiye’de son yıllarda sosyal bilimler alanında nitel araştırma çalışmaları giderek yaygınlaşmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan nitel araştırmaların yaygınlaşması ile birlikte nitel araştırmalarda nitelikli çalışmalar ortaya koyma ihtiyacının da zorunlu hale geldiği söylenebilir. Her araştırmacının, ister nitel isterse nicel paradigmalarda çerçevesinde yapılmış olsun, kullanıldığı yöntemin ortaya koyduğu ilkeler ve sınırlılıklar doğrultusunda niteliği ve inandırıcılığı değerlendirilmek zorundadır. Nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayıran en önemli farklılık araştırmacının süreçlere öznel katılımıdır. Araştırmacıdan kaynaklanan bu öznel nitelik, nitel araştırmacının inandırıcılık, geçerlik ve güvenilirliğini etkilemektedir ki geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılığı sağlamanın önemli bir yolu ise objektif yöntemlerin seçimi ve kullanımınıdır. Bu uğurda nitel verilerin analizi önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal gerçekliğin anlaşılmasında ise nitel araştırma yöntemi önemli bir yer tutmaktadır. alanyazında nitel araştırma verilerinin analizi ile ilgili olarak, farklı araştırmacıların değişik kavramlarla ortaya koyduğu ve nitel araştırmaların, sosyal gerçekliğin anlaşılmasını sağlayacak birçok yaklaşımın olduğu görülmektedir. Araştırmacıların, elde ettikleri verilerin ve ulaştıkları sonuçların inandırıcılığını ortaya koyacak dolayısıyla nitel çalışmanın kalitesini artıracak bu stratejileri kullanmaları gerekmektedir; çünkü araştırmacının niteliği ve sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmacının en önemli ölçütlerindedir. Doğal olarak bu kıstaslara uygun şekilde ortaya konulan nitel çalışmaların geniş kitleler tarafından kabul görme olasılığının daha yüksek olacağı vurgulanabilir.

Bu çalışmada odaklanılan Miles-Huberman modelinde nitel analizi gerçekleştiren üç aşama (verilerin azaltılması, sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi) eş zamanlı olarak gerçekleşen ve tümleşik bir yapıdadır. Modeldeki ilk iki aşama (verilerin azaltılması ve sunulması), gerçekte analizin en önemli uygulama stratejisi olan ‘kodlama’ ve ‘not alma’nın gerçekleştiği aşama olması sebebiyle

önem taşımaktadır. Modeldeki son aşama olan ‘sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması’nda nitel analizi tamamlamak için, önermelerin belirlenmesine yönelik bir strateji dizgesi bulunmaktadır. Özellikle sosyal bilimler alanında çalışma yapan araştırmacıların bu alandaki yaklaşımlardan haberdar olması, veri toplama ve analizine yönelik yaklaşımları bilmesi ve uygulamaya çalışması gerekmektedir. Bu ve benzeri çalışmalar daha nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasında önemli roller oynayacaktır.

Bu çalışma Türkiye’de ve Dünya’da sıklıkla kullanılan Miles-Huberman modeli üzerinde durmaktadır. Yalnızca bir modele odaklanan araştırmancının kendi içinde sınırlılığı söz konusudur. Öncelikle üzerinde durulan model oldukça geniş bir bağlamı yansıtmaktadır ve modele ilişkin tüm ayrıntıların ele alınması oldukça güçtür. Nitel araştırmanın öznel doğası gereği, bir araştırmaya ilişkin istenildiği kadar uygulama bilgisine sahip olursa da araştırmacı tarafından yürütülmeyen hiçbir araştırma süreci tam olarak anlaşılabilir. Bu sebeple araştırmacılara, nitel araştırmaya ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi ve sürecin yönetiminin araştırmacıya bırakılması nitel araştırmanın en ayrıcalıklı yönüdür. Ancak nitel araştırma, doğası gereği çok çeşitli model, yöntem ve stratejileri içermektedir. Alanyazında farklı model ve stratejilerin kuramsal ve uygulamaya dönük olarak tanıtılması önemlidir. Nitel araştırma yaklaşımlarını kavramlaştırmanın güç olması, Türkçe alanyazında belirli bir eksikliğin oluşmasına yol açmıştır. Bundan sonra nitel araştırma yöntemine ilişkin yürütülecek çalışmaların özellikle uygulamaya dönük stratejileri de içerecek şekilde genişletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

**Teşekkür ve/veya Açıklamalar:** Katkılarından dolayı değerli hocam sayın *Prof. Dr. Ali BALCI*’ya teşekkürlerimi sunarım.

## Kaynaklar

- Anward, J. (1997). "Semiotics In Educational Research", J.P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford: Elsevier içinde 106-111.
- Appleton, J.V. (1995). Analysing qualitative interview data. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 993-997.
- Atkinson, K.P. (1992). "The Man of Professional Wisdom", M.M. Fonow ve J.A. Cook (ed.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington ve Indianapolis, IN: Indiana Un. Press, S.16-34.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity Leadership: A Theoretical Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
- Baltacı, A. (2016). Mentörlük ve göreve başlama. *Pegem AtıF İndeksi*, 0, 289-308. doi:10.14527/899
- Baltacı, A. (2017a). Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (1), 45-80.
- Baltacı, A. (2017b). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3).
- Baltacı, A. (2017c). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27. doi:10.12973/eu-jer.6.1.15
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: A introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bouma, G.D., & Atkinson, G.B.J. (1995). *A handbook of social science research*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N., (2009). *Language and Problems of Knowledge*. M.A.:MIT Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining Qualitative Research Methods. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. IN: Indiana Un. Press.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Feldman, M. (1995). *Strategies for Interpreting Qualitative Data*. CA: Sage.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal Proactivity: School Principals' Proactive. *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*, 29.

- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015a). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015b). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Finnegan, R. (1996). "Using Documents", R. Sapsford ve V. Jupp (ed.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage içinde 138-151.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. NJ: Prentice-Hall.
- Gee, J.P., Michaels, S., O'Connor, M.C., & Jackson, M. (1992). "Discourse Analysis", M.D. Le Compte, W.L. Milroy ve J. Preisse (ed.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press 227-291.
- Gilbert, G.N. & Mulkay, M.J. (1984). "Opening the Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists", *Discourse*. Cambridge: Cambridge Un. Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. CA: Sociology Press.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Heritage, J. (1984). *Garfirikel and Ethnomethodology*. Cambiridge: Polity Press.
- Jupp, V. (1996). "Documents and Critical Research", R. Sapsford ve V. Jupp (ed.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage içinde 298-316.
- Keller, U. (1995). *Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice for Researchers*. London: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA: Sage.
- Lonkila, M. (1995). "Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer Analysisted Qualitative Data Analysis". U.Keller (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage içinde S. 41-51.
- MacDonald, K. & Tipton, C. (1996). "Using Documents", N.Gilbert (ed.), *Researching Social Life*. London: Sage içinde 187-200.
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür kuramsi*. (Çev. Özkal, S.). İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Manning, P.K. & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, Content and Semiotic Analysis. *Qualitative Research Methods*. CA: Sage içinde 167-290.
- Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Ltd.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Morse, J.M., Mayan, M., Spiers, J., Barrett, M., & Olson, K. (2002). Strategies in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 1-19.
- Öztürk, İ. & Balcı, A. (2014). Millî eğitim bakanlığının 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile yeniden yapılandırılmasına ilişkin Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 213-241
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A: Research instrument. *Education*, 124, 418-421.
- Pollard, M. (1992). *Margaret Mead*. (Çev. Onat, L.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Read, S. T., Toye, C., & Wynaden, D. (2016). Experiences and expectations of living with dementia: A qualitative study. *Collegian*.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Qualitative Research in Social Sciences. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Rolf, G. (2006). Qualitative Research. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 304-310.
- Sapsford, R. & Abbott, P. (1996). "Ethics, Politics and Research", R. Sapsford ve V.Jupp (ed.), *Data Collection And Analysis*. London: Sage içinde 317-342.
- Seale, C. (2001). Qualitative methods. *European Journal of Cancer Care*, 10, 131-136.
- Shenton, A. (2004). Strategies for qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Silverman, D. (1993). *The Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: HR&W Inc.
- Strauss, A. (1987). *Grounded Theory in Practice*. New York: Cambridge Un. Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2rd Ed.). London: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research*. Basingstoke, Hants (UK): Farmer.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Ally and Bacon.
- Wooffitt, R. (1996). "Analysing Accounts", N.Gilbert (ed.), *Researching Social Life*. London: Sage içinde 287-305.

## **Extended Abstract**

The man is a featured entity that shapes the social system in which he lives and is modified by the social system. Qualitative research arising from the idea of the need for a certain depth of studies on human and human social phenomena is an effort to abstract and abstract concrete information in an inductive way. Qualitative research studies in the field of social sciences have become increasingly widespread in Turkey in recent years. With the widespread qualitative studies made in social sciences, it can be said that the necessity of putting up qualified studies in qualitative studies becomes necessary. Each research, whether qualitative or quantitative paradigms, has to assess its quality and credibility in the direction of the principles and limitations it poses. The most important difference that distinguishes qualitative research from quantitative research is probably the subjective participation of the researcher in the processes. This subjectivity from the researcher affects the credibility, validity, and reliability of the qualitative research, which is an important way of ensuring validity, reliability, and credibility is the selection and use of objective methods. The analysis of qualitative data is an important part of this process.

Research is the process of a systematic analysis of a particular problem or problem. The researcher tries to identify and solve the problem. Qualitative research is one of the processes of producing knowledge that is meant to understand people's lifestyles, stories, behaviors, organizational structures and social change. Qualitative research is based on the critique of the ontological, epistemological, and axiological assumptions of the quantitative research paradigm. Qualitative data analysis is a process in which the researcher organizes data, separates them into analysis units, generates patterns, reveals important variables, and decides which information should be reflected in the report. In this study, the theoretical basis of Miles-Huberman model and strategies for implementation are discussed from qualitative data analysis methods. This study aimed to provide a conceptual basis for the problem of the application which often arises from the lack of methodology in qualitative data analysis. And it will focus on conceptual grounds that are lacking in the analysis of qualitative research data and strategies for implementation. For this purpose, qualitative patterns which are frequently emphasized in the frame are scanned and the obtained data are discussed at the theoretical dimension and besides, methods and strategies to guide qualitative analysis applications are given.

Miles and Huberman analyze the process of qualitative data analysis in a sequential three-step classification. From these stages, the first is the "data reduction" stage, which is gathered with various techniques such as observation, interview, and document review. At this stage, the dataset that has been collected from the area and pending in the unprocessed state is subjected to sorting, summarizing and transforming. The data reduction phase covers a long period of time until the completion of the research report. In the data reduction process, the researcher decides which data to exclude from the study, which data to use, and how to classify the data set according to the purpose of the research. The second step of data analysis is the process of visualizing the data. In this phase, it is intended that data extracted, summarized and transformed in the course of data reduction are knitted out in a manner to produce certain results. Thus, a dataset that does not yet have a specific meaning becomes more visual and more understandable with the embedding of the data. Miles and Huberman explain the reasoning of visualizing the data with the assumption that the human mind can not handle much information at a certain point. The starting point of this hypothesis is the "gestalt psychology" approach developed by social scientists such as Wertheimer, Köhler, and Koffka. According to this approach, the human mind tends to perceive stimuli as a whole, not as fragments. Miles and Huberman recommend using matrices, graphics, and tables in the process of visualizing the data. In this way, it is aimed to convert the data which are in a disconnected form into a more easily understandable style in accordance with the working principle of the human mind.

The final step of the data analysis process, which Miles and Huberman proposed, is "reaching and confirming the result". A referential qualitative researcher is trying to understand what the data mean that from the beginning of the research period the process is being collected at each stage of the process. At the beginning of the research period, the reality that is hidden in an indeterminate form and in an affirmation of the data is discovered in the last stage and is brought to the surface. Indeed, the researcher is striving to reach a conclusion with an induction-driven method and thus build a theory from the fact that it is collected. However, reaching a definite result based solely on the dataset reveals the validity of this information. At this point, it is also necessary to test the validity of this new information produced by the researcher. In order to achieve this, the researcher sometimes transfers blocks from field notes, in some cases utilizes other research results in the field, or employs different findings in the data set to support an argument. As you can see, Miles and Huberman's data analysis process consists of a series of sequential steps. At the end of the process, the validated results are tried to be reached.

The researcher focusing only on one model has its own limitations. First of all, the model that is being addressed reflects a very broad context and it is very difficult to handle all the details of the model. It is important to introduce different models and strategies in the field of literature in a theoretical and practical way. The difficulty of conceptualizing qualitative research approaches has led to a certain lack of Turkish language skills. It is then necessary to extend the work to be carried out on the qualitative research methodology to include particularly oriented strategies.

## İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Oyun ve Oyuncakların Kullanımı\*

Erol Duran

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi. erol.duran@usak.edu.tr

Betül Sezgin Tufan

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. btl\_szgn@hotmail.com

### ÖZ

Bu çalışmada, ilkökuller Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan ve öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine katkısı olan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncakların varlığı ve nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ilkökuller Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncaklar; sayıları, türleri ve özellikleri belirlenerek bu oyunların yeterliliği ve etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel nitelikli nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu olarak ilkökuller öğrencilerinin oynadıkları oyunları ve oyuncakları tespit etmek amacıyla 322 ilkökuller (1-4. Sınıflar) öğrencisi ile çalışılmıştır. Ayrıca doküman incelemesi ile, ilkökuller 1, 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İlkokuller 1-4. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde, sınıflarda oyun ve oyuncak sayıları arasında bir düzen olmadığı gibi, oyuna ve oyuncakla ilginin üst seviyede olduğu ilkökuller döneminde yeterli sayıda oyun ve oyuncakların Türkçe ders kitaplarında eğitsel amaçlı yer almadığı görülmüştür. İlkokuller öğrencilerine hangi oyunları ve oyuncakları oynadıkları sorulduğunda, öğrencilerden alınan cevaplarda 20 farklı oyun ve 13 farklı oyuncak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokuller, oyun, oyuncak, eğitsel oyun.

## Use of Games And Toys In Primary School Turkish Textbooks

### ABSTRACT

In this research, primary school Turkish textbooks were examined and tried to reveal the existence and qualities of toys used as materials and games which contributed to the development and learning of the students. For this purpose, primary school Turkish textbooks were examined and the games and toys which were used as materials in these books; numbers, types and characteristics of these games have been determined and the sufficiency and effectiveness of these games have been tried to be revealed. The research was designed as descriptive qualitative research. As a working group, it was worked with 322 primary school students (1st-4th graders) to determine the games and toys played by primary school students. In addition, primary school Turkish textbooks of 1, 2, 3, and 4th grade were examined by document review. When primary school 1st-4th grade Turkish textbooks were examined, it was seen that there was no order between the numbers of games and toys in the classroom, and sufficient numbers of games and toys were not included in Turkish textbooks for educational purposes during the primary school period. When asked what games and toys were played by primary school students, 20 different games and 13 different toys were found in the answers received from the students.

**Keywords:** Primary school, game, toy, educational game.

### Giriş

Oyun ve oyuncaklar çocuğun hayatının vazgeçilmezidir; fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma, çocuklar için vazgeçilmez olan oyunları ve oyuncakları, eğitim ortamında kullanmanın faydalarına vurgu yapması ve bir eğlence aracı olarak görülen oyun ve oyuncakların, bilginin aktarılmasında ve kalıcılığını sağlamada etkili olduğuna dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

\* Bu çalışma, 24-26 Nisan 2017 tarihlerinde, I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çağın getirdiği gelişmeler ile birlikte yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişiklikler olmuştur. Eğitim öğretim ortamları, bireyi merkez alan bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Bu bağlamda bireyin eğitim faaliyetlerine aktif katılımını sağlamak amacıyla farklı yöntemler, teknikler ve çeşitli materyaller kullanma yoluna gidilmiştir. Nitelikli ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilmek için bireyin severek ve isteyerek eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını sağlayabilmek büyük önem arz etmektedir. Bebeklik ve okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun bilişsel, duygusal ve toplumsal olarak gelişimine katkı sağlayan oyunlar, çocuğun eğitiminde de vazgeçilmez unsurlardır. Oyun, çocuğa öğrenme zemini hazırlarken bu etkinlikler sayesinde çocuk; nesnelere tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir (Jones,2007:5). Böylece oyun çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlar.

## Oyun

Çocuğun psikolojik, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağlayan oyunun birbirinden farklı tanımları yapılmıştır. Oyun, Piaget (1999)'e göre bir uyum sürecidir. Oyun, çocuğun kontrol edebildiği ve kurallarına kendisinin karar verdiği bir uğraştır (MEGEB,2016:4). Türk Dil Kurumu(2016) ise, oyun kavramını, yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlamaktadır. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) oyunu, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kurlsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilebilen doğal öğrenme alanı olarak tanımlamışlardır. Telman ve Adanalı (2009:13)'ya göre oyun, insanın simülasyonlarla, rol almalarla büyüme sürecinde gelişimini tamamlamada kullandığı yöntemlerdir. Oyun, zaman geçirmeye yarayan, belli kuralları olan, eğlence amaçlı bir aktivite olmanın ötesinde, çocuğa gelecek yaşantısında gerekli olacak her türlü bilgi ve beceriyi kazandırmada hazırlık niteliği taşır(MEGEB,2008:3). Bu açıdan değerlendirildiğinde oyun, çocuğun hiçbir dış baskı etkisinde kalmadan kendi isteği ile giriştiği tüm etkinliklerdir (Egemen, Yılmaz, Akil, 2004:39). Oyun, karmaşık bir insan davranışıdır. Dinamik bir süreçtir; ilgi ve eğlenceyi içerir (Özdoğan,2000:101).Oyun öncelikle “gönüllü” bir eylemdir. Emirlerle ya da kurallara bağlı tekrarlanan oyunlar ancak bir oyunun zorunlu temsilidir. Dolayısıyla oyun kavramı özgürlük kavramıyla doğrudan ilintilidir. Oyun aynı zamanda halk kültürünün hafızalarıdır (Polat,2013:331).

Günümüzde eğitim öğretimin vazgeçilmez yöntemleri arasında yerini alan oyunun, daha bilinçli ve eğitime yönelik olarak kurgulanması ile “eğitsel oyun” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2013) eğitsel oyunu, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini olumlu yönde etkileyen, çocukta haz ve neşe duygusu oluşturan, iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandıran etkinliklerin bütünü olarak tanımlarken; Üçgül (2006), oyunların bir alt kategorisi ve oyuncuların bilgisinde değişiklik yaratmayı amaçlayan oyun olarak ifade etmiştir.

## Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması

Evliyaoğlu ve Baykurt (1988:185), çocuk oyunlarını 3 farklı kategoride sınıflandırmışlardır.

1. Ezgilerine Göre Çocuk Oyunları (Türkümlü oyunlar, ezgili oyunlar, düz oyunlar)
2. Çocukların Yaşlarına Göre Çocuk Oyunları (5-7 yaşlar arası çocuk oyunları, 8-12 yaşlar arası çocuk oyunları, 13-15 yaşlar arası çocuk oyunları)
3. Oynandığı Yere Göre Çocuk Oyunları (Şehir ve kasabalarda oynanan çocuk oyunları, köylü ve dağlıların çocuk oyunları, oymaklardaki çocuk oyunları).

Baran ise (1999:29) çocuk oyunlarını, gönüllü hoş eden oyunlar, usu geliştiren oyunlar ve bedeni eğiten oyunlar olarak sınıflandırmıştır. Bugüne kadar çocuk oyunları, oynama zamanlarına, oyun yerlerine oynanan oyundaki kişi sayısına, cinsiyete, yöresel alanlara, kullanılan araç gereçlere göre sınıflandırılmıştır (Artun, 2011). Bu araştırmada daha çok kültürel oyunlar ve bilişim oyunları olmak üzere iki sınıflandırma üzerinde durulacaktır.

## Kültürel Oyunlar

Kültürel oyunlar, toplumların kendi kültürleri ile ilişkili ve yaşam biçimlerini yansıtan o topluma ait öğeleri içeren, oyunlar olarak tanımlanabilir. Geçmişten bu yana ülkemizin hemen her yöresinde bilinen bazı oyunlarımız vardır: Aç kapıyı bezirgân başı, saklambaç, sek sek, ipatlama,

çelikçomak, körebe, bilye, yağ satarım bal satarım, beştaş, birdirbir, elim sende, ebeleme, uçurtma oyunları en bilinen kültürel oyunlarımız arasındadır.

### **Dijital oyunlar**

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte çocukların oynadıkları oyunlarda farklılıklar göstermeye başlamıştır. Çocukların ekran merakının artması nedeniyle sokak ve bahçe oyunlarının yerini dijital oyunlar almaya başlamıştır. Dijital oyunlar, ekranlar vasıtasıyla oynanan oyunlardır. Binark ve Bayraktutan (2008), yeni iletişim ortamı özelliklerinin oyun oynama ortamına dâhil edilmesiyle, geleneksel oyun anlayışından farklı yeni bir oyun anlayışı geliştiğini belirtmişlerdir.

Eğitim ortamlarında öğrenciyi motive etmek ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmak amacı ile dijital oyunların kullanılması yararlı olabilir. Dijital oyunların eğitsel amaçlı kullanılması eğitsel dijital oyun kavramını doğurmaktadır. Aksoy (2014), eğitsel dijital oyunu, eğitsel hedefler çerçevesinde öğrenenin bilişsel ve duyuşsal gelişimini esas alan, bireysel ya da çoklu oyunların, teknolojik araçlar üzerinden gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

### **Oyun ve Oyuncak İlişkisi**

Oyunun bir unsuru olan ve oyun aracı (TDK, 2016) olarak tanımlanan oyuncaklar çocukların en sevdiği eşyalarıdır. Bir başka ifadeyle oyuncak, yetişkinler tarafından hazırlanan, çocuk oyunlarına yardımcı olmak için hazırlanmış ve ana işlevi çocuğu oynatmak olan oyun malzemeleridir (Ergün,1980:106). Egemen, Yılmaz ve Akil (2004:39)'e göre ise oyuncak, bir ayağı düş dünyasında diğer ayağı ise gerçek dünyada olan bir köprüdür. Oyun ve oyuncak kavramlarının ayrı değerlendirilmesi gerektiğini ileri süren görüşler olmasına rağmen bu iki kavram birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilir. Çocuk, oyunlarıyla ayrılmaz bir bütünlük içerisinde olduğu gibi oyuncaklarıyla da ayrılmaz bir bütündür. Oyuncaklarıyla gerçek ve derin ilişkiler içerisindedir. Bu nedenle oyun ve oyuncaklar, çocuk için büyük öneme sahiptir (Altınköprü, 2015: 45-47).

Oyuncaklar çocukların yalnızca eğlenmelerini sağlayan ve boş vakitlerini dolduran araçlar değildir. Çocuğun yaşına göre seçilen eğitici oyuncaklar, çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir. “Eğitici oyuncaklar, çocuklara erken yaşta kazandırılmak istenilen kavramları (eşleştirme, farklı olanı bulma, parçaları birleştirme, gruplama, sıralama, ilişki kurma, vb) hem eğlendirici hem de eğitici yöntemlerle çocuğa öğretmeye yardımcı olan oyuncaklardır” (MEGEB, 2008:7). Oğuzkan ve Avcı (1981), eğitici oyuncakları, çocukların bilişsel, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sistemli bir şekilde geliştirilmiş; sosyal, duygusal ve motor becerilerinin de gelişimine katkısı olan, çocukların oynayarak öğrenmeleri esasına dayalı masa üstü oyuncaklar olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımları dikkate alarak eğitici oyuncakları, çocukların eğlenerek ve oynayarak öğrenmelerini sağlayan, bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayan oyuncaklar olarak tanımlayabiliriz. Çocukluk çağıının her döneminde önemli bir yere sahip olan oyuncakların, zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi desteklemek ve eğlenerek daha kalıcı öğrenme sağlamak için eğitim faaliyetleri içerisinde yer almaları akademik başarıyı arttırmak açısından önemlidir.

### **Oyun ve Oyuncakın Eğitimdeki Yeri**

Oyun, okul öncesi dönemin tek uğraşdır. Okula başlamakla oyun gereksinimi sona ermez; çocuk büyüdükçe, gelişim düzeyine göre biçim değiştirerek sürer. Okulu oyun çağıının sonu gibi görmek yanlış olur. Oyunsuz bir eğitime zorlamak kötü eğitim olarak nitelendirilebilir. Çocuğu öğrenmeden soğutmanın en kestirme yoludur. Bunun yerine oyunu, öğrenmenin yardımcısı ve aracı kılmak gerekir (Yörükoğlu,2006:71-72). Oyun çocuğu hayata hazırlar, deneyimlerini oluşturmaya fırsatlar verir, duygularını, zekâsını, bedenini geliştirir. Çocuk oyun sayesinde toplumun kurallarının içine girer; yetişkin-çocuk, toplum-çocuk, kültür-çocuk ilişki döngüsü sağlanır. Hangi türden olursa olsun, her oyunun çocuğa kazandırdığı bir şeyler vardır. Bazı oyunlar çocukları, ileride atılacakları yaşamda üstlenecekleri rollere, görevlere hazırlarlar (Altınköprü, 2015:51). Oyun denildiğinde aklımıza hemen eğlence düşüncesi gelir. Çocuklar için ise bir o kadar önemlidir oyun. Çocuğun tüm yaşamında tüm yönleriyle gelişebilmesi için gerekli olan besindir. Yaratıcılığını ortaya koyabildiği ve üretebildiği yerdir oyun (Barber, 2011). Motaigne'nin de belirttiği gibi “çocukların oyunu oyun değil, onların en ciddi uğraşdır (Yörükoğlu, 2006:66). Çocuğun kişiliğın gelişiminde önemli bir yere sahip

olan oyun, eğitimde de kullanılan önemli bir araçtır. İlköğretime yeni başlayan bir çocuğun dikkatini bir konu etrafında tutabilme süresi çok sınırlıdır. Ancak bu süreyi oyun ile uzatabilmek mümkündür. Olumlu davranışlar kazandırmak için de yine oyundan yararlanılabilir (Artun, 2011:349).

Çocuk fiziksel, duygusal ve psikomotor becerilerini oyunla geliştirme imkânı bulurken, sosyal çevresiyle de iletişim kurar, böylece oyun sayesinde farklı yönlerini hem severek hem de isteyerek geliştirme imkânı bulmuş olur. Bu nedenle çocuğun sadece özel hayatı için değil, eğitim hayatında da oyundan gerektiği gibi yararlanılması gerekmektedir. Çünkü çocuğun bir şeyi isteyerek ve severek yapması, ondan verim almanın en iyi yoludur.

Özellikle okullarda oyunların kullanılması bazı avantajları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle ilkokul seviyesindeki öğrencilerin derslere olan ilgisinin artmasına ve dolayısıyla anlatılan konunun daha iyi öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Her zaman sınıfta kullanılan yöntem ve tekniklere yenilik katarak konuya daha çabuk dikkat çekilecek, derse katılım her zamankinden daha fazla olacaktır. Önemli olan derslere uygun nitelikte oyunlar ve oyuncaklar seçerek başarıya katkı sağlayabilmektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan ve öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine katkısı olan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncakların varlığı ve nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ilkokul Türkçe ders kitapları incelenerek, bu kitaplarda yer alan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncaklar; sayıları, türleri ve özellikleri belirlenerek bu oyunların yeterliliği ve etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencileri hangi oyunları oynamaktadırlar?
2. İlkokul öğrencileri hangi oyuncakları oynamaktadırlar?
3. İlkokul kitaplarında hangi oyunlara rastlanmaktadır?
4. İlkokul kitaplarında hangi oyuncaklara rastlanmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, ilkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan oyunlar ve materyal olarak kullanılan oyuncakların ders kitaplarında ne şekilde yer aldığı tespitini amaçlandığından araştırma betimsel nitelikli nitel araştırma olarak desenlenmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

İlkokul öğrencilerinin oynadıkları oyunları ve oyuncakları tespit etmek amacıyla 322 ilkokul (1-4. Sınıflar) öğrencisi ile çalışılmıştır.

Ayrıca, doküman incelemesi ile ilkokul 1, 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerine ulaşabilmek amacıyla ilkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitapları taranmıştır. Ayrıca, İlkokul öğrencilerinin oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar hakkında bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme iki sorudan oluşmaktadır: “*Hangi oyunları oynuyorsunuz?*”, “*Hangi oyuncaklarla oynuyorsunuz?*”. Araştırmada veri toplama amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır.

#### **Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları**

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği aşağıdaki adımlarla sağlanmaya çalışılmıştır.

Uzman Görüşü: Araştırmada seçilen yöntem, veri toplama aracı ve verilerin analizinin araştırmanın amacına uygunluğu üç uzmana sorulmuş ve bu doğrultuda çalışmaya son hâli verilmiştir.

Pilot uygulama: Öğrencilerle yapılan görüşme, öncelikle Uşak ili merkez ilkokullarında 20 kişilik birinci sınıf; 23 kişilik ikinci sınıf; 24 kişilik üçüncü sınıf ve 19 kişilik dördüncü sınıflarla uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları ve yorumları, araştırma alt problemleri sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

### Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada ilkokul 1-4. sınıflar ile yapılan görüşme sırasında öğrencilere sorulan sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1-2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

#### İlkokul öğrencilerinin oynadıkları oyunlar

Oyunlar	n	1.sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Saklambaç	322	22	56	48	54	180
Yakalamaca	322	17	27	33	32	109
Futbol	322	19	22	23	40	104
Körebe	322	24	21	17	18	80
Yakan Top	322	7	19	10	25	61
Seksek	322	12	18	13	9	52
Evcilik	322	22	15	8	5	50
İp Atlama	322	4	11	9	20	44
Bilgisayar Oyunları	322	-	18	-	19	37
Basketbol	322	-	2	5	19	26
İstop	322	-	1	5	16	22
Dokuz Kiremit	322	-	1	1	11	13
A’dan Z’ye	322	-	3	9	-	12
Voleybol	322	-	2	1	8	11
Beş Taş	322	-	2	3	6	11
Kutu Kutu Pense	322	6	2	1	-	9
Çelik Çomak	322	-	-	6	1	7
Koşu Yarışması	322	-	2	1	3	6
Badminton	322	-	-	-	5	5
Monopoly	322	-	-	2	2	4

Tablo 1’de çalışma grubu öğrencilerinin sıklıkla oynadıkları oyunlar sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin yirmi farklı oyun oynadığı tespit edilmiştir. Öğrencilere “*Hangi oyunları oynuyorsunuz?*” sorusuna verilen cevaplarda 180 öğrenci *saklambaç* oyunu, 109 öğrenci *yakalamaca*, 104 öğrenci *futbol*, 80 öğrenci *körebe*, 61 öğrenci *yakan top*, 52 öğrenci *seksek*, 50 öğrenci *evcilik*, 44 öğrenci *ip atlama*, 37 öğrenci *bilgisayar oyunları*, 26 öğrenci *basketbol*, 22 öğrenci *istop*, 13 öğrenci *dokuz kiremit*, 12 öğrenci *A’dan Z’ye*, 11 öğrenci *voleybol*, 11 öğrenci *beş taş*, 9 öğrenci *kutu kutu pense*, 7 öğrenci *çelikçomak*, 6 öğrenci *koşu yarışması*, 5 öğrenci *badminton* ve 4 öğrenci *monopoly* oyununu oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sıklıkla oynadıkları oyunların *saklambaç*, *yakalamaca*, *futbol*, *körebe*, *yakan top*, *sek sek* ve *evcilik* olduğu görülmektedir.

Tablo 2



*İlkokul öğrencilerinin oynadıkları oyuncaklar*

Oyuncaklar	n	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Bebek	322	45	38	36	17	136
Uzaktan Kumandalı Araba	322	37	34	32	19	122
Taşıtlardan Oluşan Oyuncaklar (Kepçe, Kamyon, Uçak, Tır vb.)	322	25	10	15	9	59
Oyuncak ayı	322	17	15	13	10	55
Top	322	19	12	12	6	49
Yap- Boz	322	10	18	4	4	36
Peluş Oyuncaklar	322	16	1	8	2	27
Artık Oynamıyorum	322	-	-	2	24	26
Oyuncak Silah	322	11	2	4	7	24
Mutfak Seti	322	11	2	8	1	22
Robot	322	8	7	5	1	21
Lego	322	6	2	5	1	14
Telefon	322	1	-	-	-	1

Tablo 2’de çalışma grubu öğrencilerinin oynadıkları oyuncaklar sıralanmıştır. Oyuncaklar on üç farklı oyuncak grubu olarak listelenmiştir. Tabloya göre öğrencilerin çok çeşitli oyuncaklarla oynadıkları görülmektedir. “Hangi oyuncaklarla oynuyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda 136 öğrencinin *bebek*, 122 öğrencinin *uzaktan kumandalı araba*, 59 öğrencinin *taşıtlardan oluşan oyuncaklar*, 55 öğrencinin *oyuncak ayı*, 49 öğrencinin *top*, 36 öğrencinin *yapboz*, 27 öğrencinin *peluş oyuncaklar*, 24 öğrencinin *oyuncak silah*, 22 öğrencinin *mutfak seti*, 21 öğrencinin *robot*, 14 öğrencinin *lego*, 1 öğrencinin ise *telefon* oyuncakları ile oynadıkları görülmektedir. 26 öğrenci ise artık oyuncak oynamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin en çok *bebek*, *uzaktan kumandalı araba*, *taşıtlardan oluşan oyuncaklar (kepçe, kamyon, uçak, tır, vb)*, *oyuncak ayı* ve *top* ile oynadıkları görülmektedir.

**Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu araştırmada ilkokul 1- 4. sınıf Türkçe ders kitapları temalarda yer verilen oyun ve oyuncaklar bazında Tablo 3-6’da gösterilmiştir.

Tablo 3

*İlkokul birinci sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan oyunlar ve oyuncaklar*

Tema Adı	Oyun Adı	Oyuncak Adı
1. Biz ve Değerlerimiz	İstenilen bir oyun	-
2. Mili Kültürümüz	Kırmızı balık oyunu	-
3. Dünya ve Çevre	Yağ satarım bal satarım	-
4. Sağlık, Spor ve Oyun	-	-
5. Vatandaşlık Bilinci	-	Top
6. Milli Mücadele ve Atatürk	-	-
7. Bilim ve Teknoloji	Uçak oyunu	-
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Tablo 3 incelendiğinde, “Biz ve Değerlerimiz” temasında, isim belirtmeden yalnızca istenilen bir oyuna yer verilmesi istenirken, materyal olarak herhangi bir oyuncak ismi belirtilmemiştir. “Milli Kültürümüz” temasında *kırmızı balık oyunu* ile *bulmaca oyununa* yer verilmiş ancak oyuncak ismi önerilmemiştir. “Dünya ve Çevre” temasında *yağ satarım balsatarım* oyununa yer verilmiş, oyuncak ismi önerilmemiştir. “Sağlık, Spor ve Oyun” ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında herhangi bir oyun ve oyuncak ismi yer verilmemiştir. “Vatandaşlık Bilinci” temasında herhangi bir oyun ismi

bulunmazken, oyuncak olarak top kullanılması önerilmiştir. “Bilim ve Teknoloji” temasında uçak oyununa yer verilirken, oyuncak ismi belirtilmemiştir. İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabının tamamına bakıldığında, yedi temada toplam dört oyuna yer verilirken, sadece bir etkinlik için oyuncak kullanılması tavsiye edilmiştir.

Tablo 4

*İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan oyunlar ve oyuncaklar*

Tema Adı	Oyun Adı	Oyuncak Adı
1. Birey ve Toplum	Trafik oyunu	-
2. Atatürk	Kelime bulma oyunu	-
3. Sağlık ve Çevre	-	-
4. Üretim, Tüketim ve Verimlilik	-	-
5. Dünya'mız ve Uzay	-	-
6. Değerlerimiz	-	-
7. Oyun ve Spor	-	Bebek Araba Eski oyuncaklar
8. Güzel Ülkem Türkiye	Kim bilir? oyunu İsim, hayvan, şehir oyunu	-
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Tablo 4 incelendiğinde, “Birey ve Toplum” temasında *trafik* oyunu, “Atatürk” temasında *kelime bulma oyunu*, “Güzel Ülkem Türkiye” temasında *kim bilir? oyunu* ve *isim, hayvan, şehir oyununun* oynatılması istenirken, “Sağlık ve Çevre”, “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Dünyamız ve Uzay” ve “Değerlerimiz” temasında herhangi bir oyun ve oyuncak ismi belirtilmemiştir. Yalnızca “Oyun ve Spor” temasında *bebek, araba ve evde bulunan eski oyuncaklardan* getirilmesi istenmiştir. İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabının tamamına bakıldığında, sekiz temada toplam dört oyun ve üç oyuncak kullanımı tavsiye edilmiştir.

Tablo 5

*İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan oyunlar ve oyuncaklar*

Tema Adı	Oyun Adı	Oyuncak Adı
1. Birey ve Toplum	-	-
2. Atatürk	-	-
3. Sevgi	-	-
4. Üretim, Tüketim ve Verimlilik	-	-
5. Sağlık ve Çevre	Kalk-çömel oyunu Kelime oyunu	-
6. Masallar	-	-
7. Değerlerimiz	-	-
8. Oyun ve Spor	Bahçe oyunları Saklambaç oyunu Bayrak kapmaca oyunu	Sevilen bir oyuncak
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Tablo 5 incelendiğinde, “Sağlık ve Çevre” temasında *kalk çömel oyununa* ve *kelime oyununa*; “Oyun ve Spor” temasında *bahçe oyunları, saklambaç oyunu ve bayrak kapmaca oyununa* yer verilmiştir. “Birey ve toplum”, “Atatürk”, “Sevgi”, “Masallar” ve “Değerlerimiz” temasında herhangi bir oyun ve oyuncak belirtilmezken yalnızca “Oyun ve Spor” temasında sevilen bir oyuncak getirilmesi istenmiştir. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabının tamamına bakıldığında, sekiz temada toplam beş oyun ve bir oyuncak kullanılması tavsiye edilmiştir.

Tablo 6

*İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan oyunlar ve oyuncaklar*

Tema Adı	Oyun Adı	Oyuncak Adı
1.Oyun ve Spor	Dama/satranç	Sevdikleri bir oyuncak
2.Atatürk	-	-
3.Birey ve Toplum	Bilgisayar oyunları	-
	Şarkılı oyunlar	
4.Üretim, Tüketim ve Verimlilik	-	-
5.Değerlerimiz	-	-
6. Hayal Gücü	-	-
7. Güzel Ülkem Türkiye	-	-
8.Sağlık ve Çevre	-	-
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Tablo 6 incelendiğinde, “Oyun ve Spor” temasında *dama, satranç ve sevdikleri bir oyuncak kullanılması* yönünde dikkat çekilmiştir. “Birey ve Toplum” temasında bilgisayar oyunları, şarkılı oyunlara etkinlikler içerisinde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Değerlerimiz”, “Hayal Gücü”, “Sağlık ve Çevre” ve “Güzel Ülkem Türkiye” temalarında oyun oyuncak ismi belirtilmemiştir. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının tamamına bakıldığında, sekiz temada toplam üç oyun ve bir oyuncak kullanılması tavsiye edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde, birinci sınıf ders kitabında toplam dört oyun ve bir oyuncak; ikinci sınıf kitabında dört oyun ve üç oyuncak; üçüncü sınıf kitabında beş oyun ve bir oyuncak; dördüncü sınıf kitabında ise üç oyun ve bir oyuncak olduğu tespit edilmiştir. Sınıflarda oyun ve oyuncak sayıları arasında bir düzen olmadığı gibi, oyuna ve oyuncuğa ilginin üst seviyede olduğu ilkökul döneminde yeterli sayıda oyun ve oyuncuğun Türkçe ders kitaplarında eğitsel amaçlı yer almadığı görülmüştür. Oysaki ilkökul öğrencilerine hangi oyunları ve oyuncakları oynadıkları sorulduğunda, öğrencilerden alınan cevaplarda 20 farklı oyun ve 13 farklı oyuncak ortaya çıkmıştır. Türkçe ders kitaplarında oyunların hem niceliksel hem de tür olarak çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle birinci sınıflarda eğitim-öğretim süresince toplam dört oyuna yer verilmesi, bu yaş grubunun oyuna ve oyuncuğa olan ilgisi düşünüldüğünde oldukça yetersiz kalmaktadır.

Oyunların ve oyuncuğun çocukların gelişimine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi düşünülürse, Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncaklara hem sayısal hem de tür olarak yeterince yer verilmediği görülmektedir. Gedik ve Tekin (2015) yaptıkları araştırma çalışmayı destekler niteliktedir. Gedik ve Tekin, oyunun öğrenmeye sağladığı katkıya vurgu yapmışlar, ortaokul Türkçe ders kitaplarında da oyuna yeterince yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Aytekin (2001), okul öncesi eğitimi programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkilerini araştırmış, ana sınıfı ve öğrenci velileri ile yaptığı çalışma sonucunda oyunun çocuğun gelişiminde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Amory ve Seagram (2003), geliştirdikleri eğitimsel modellerini öğrenme ortamlarına uyguladıklarında, bu oyun modellerinin akademik başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir. Bottino, Ferlino ve Travella (2007), ilkökul düzeyindeki bilgisayar oyunları ile akıl yürütme becerilerini ve stratejilerini geliştirmeleri üzerine yaptıkları araştırmalarında; bulmacalar gibi zihin oyunlarından yararlanarak, ilkökul öğrencilerinin bilişsel becerilerindeki gelişimini incelemişler ve oyunların öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Kaya (2007), İlköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişime etkisini araştırmış; araştırmanın sonucunda oyun tekniğinin uygulandığı grubun erişimin geleneksel yöntemim uygulandığı guruba oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Pivec ve Kearney (2007), eğitsel oyunlarla ilgili yaptıkları çalışmalarda; oyunların öğrenme motivasyonu sağlayarak, öğrenme olasılığını artırdığını ayrıca deneyim ve uygulama yoluyla bilgi ve becerilerin kazanılmasının iyi bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Flether ve Tobias’ın (2012), bilgisayar oyunlarının ve simülasyonların eğitim

sürecine dahil edilmesi ile ilgili araştırmaları, oyunların ve simülasyonların çeşitli bilişsel yetenekleri geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, oyunların ve simülasyonların gerektirdiği aktivitelerden gerçek dünya görev performansına olumlu bir şekilde aktarılmasına dair kanıtlar vardır. Oyunlara yönelik olumlu tutumlar sergilenmiştir. Ancak, aşırı derecede oyun oynayan saldırganlık ve dūřmanlık davranışlarının artma eğiliminde olduğu ve okul notlarının olumsuz etkilenebileceği ortaya koyulmuştur. Fırat (2013), çocuk oyunları-eğitim ilişkisi (bezirgân başı örneği) üzerine yaptığı araştırmada, bezirgân başı oyunundan hareketle geleneksel oyunların da çocuğun gelişiminde ve eğitiminde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Solak Sađlam (2013), oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (yenilenen ilköğretim beşinci sınıf ders kitapları örneği) ile ilgili yaptığı araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan oyun örneklerinin sınırlı olduğu, öğrencilerin kelime servetinin zenginleştirebilmesi için oyun örneklerinin işlevselliğinin arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öztemiz ve Önal (2013), ilkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri üzerine yaptığı araştırmasında, on öğretmenin katılımıyla elde edilen sonuçlarda oyunla öğrenme tekniğinin başka birçok ders ya da uygulamanın öğretiminde olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırmada da son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gökřen, (2014), oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları ile ilgili bir araştırma yapmış; Gaziantep çevresinde oynanan 35 oyun incelemiş ve oyunun çocuk için temel bir ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır. Kaya ve Elgün (2015), eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarisına etkisini araştırmış; araştırma sonucunda eğitsel oyunlarla desteklenen deney grubunun başarisının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Korucu ve Kurtlu (2016), Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenler eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncakın kullanımının dilbilgisi konuları ile sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar dikkate alındığında ilkokul Türkçe kılavuz kitaplarında eğitsel oyunların ve oyuncakların yeterli sayıda ve türde yer alması ilkokul öğrencilerinin bilişsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimine katkı sağlayacaktır.

## Kaynaklar

- Aksoy, N.C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınköprü, T. (2015). *Çocuk psikolojisi, çocuğun gelişimi, mutluluğu ve sosyal uyumu nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Amory, A. & Seagram, R. (2003). Educational game models: Conceptualization and devaluation. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), p.206-217.
- Artun, E. (2011). *Türk halkbilimi*. Adana: Karahan Kitabevi
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitimi programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Baran, M. (1999). *Çocuk oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Çocuk Kitapları.
- Barber, V. (2011). *Oyunlarla çocukların duygusal dünyasını geliştirmek*. (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Binark, M., ve Bayraktutan-Sütçü, G. (2008). *Kültür endüstrisi ürünü olarak dijital oyun*. Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2016). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı 2*. Ankara: Doku Yayıncılık.
- Bottino, R., Ferlino, L., & Travella, M. O. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272–1286.
- Bozbey, S., Oğan, M., Özkara, M., Aktaş, A. Demir, E. ve Köksal, K. (2016). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı 4*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk, *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2) : 39 – 42.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine I. *Milli Eğitim I/1*, 102-119.
- Evliyaoğlu, S. ve Baykurt, S. (1988). *Türk halkbilimi*. Ankara: Ofset Reprodüksiyon Matbaacılık.
- Erhan, G. (2016). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı 3*. İzmir: Kartopu Yayıncılık.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği. *Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Fletcher, J.D. & Tobias, S. (2006). "Using Computer Games and Simulations for Instruction: A Research Review." Proceedings of the Society for Advanced Learning Technology Meeting. 15/12/2016 tarihinde file:///C:/Users/asus/Downloads/Using\_computer\_games\_and\_simulations\_for\_instructi. pdf internet adresinden erişildi.
- Gedik, M. ve Tekin, B. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan eğitsel oyunların niteliksel ve niceliksel olarak incelenmesi. *Sırt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 96-107.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 229-259.
- Jones, M. (2007). *Çocuk ve oyun*. (Çev. Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- MEGEP (2008). MEGEP: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun etkinliği-28 Kasım 2016 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/modul\\_pdf/61CBG033.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/61CBG033.pdf) adresinden erişildi.

- MEGEB (2016). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun ve Hareket Etkinlikleri- 02/12/2016 tarihinde [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf) adresinden erişildi.
- Kaya, Ü.Ü. (2007). *İlköğretim I. kademede İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişkiye etkisi*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Atatürk Üniversitesi, S 16, Erzurum.
- Korucu, S., ve Kurtlu, Y. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 539-558.
- Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (1981). *Okulöncesinde eğitici oyuncaklar*. İstanbul: YA-PA Yayınları,
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Öztemiz, S., Önal, H. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri, Ankara Beytepe İlkokulu Örneği, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1) 2, 65-79.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Pivec, M., Kearney, P. (2007). Games for learning and learning from games. *Informatica*, 31(6), p. 419-423.
- Polat, H. (2013). Anadolu'da bir çocuk geleneği: Sözde oyuncu. *Ekev Akademi Dergisi*, (57), 329-346.
- Sağlam, M. S. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. Sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 274-285.
- Sidekli, S. ve Balcı E. (2016). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı 1*, MEB, Ankara.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22, 47-73.
- TDK (2016). Büyük Türkçe Sözlük. 29/11/2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.583ec687f05939.96755220](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.583ec687f05939.96755220) internet adresinden erişildi.
- Üçgül, M. (2006). *The impact of computer games on students' motivation*. Ankara: Middle East Technical University,.
- Varışoğlu, B., Gedik, M., Şeref, İ. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Adıyaman Üniversitesi, 6, 1059-1081.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## **Extended Abstract**

Games and toys are essential in child's life. They make a significant contribution to child's physical, spiritual and emotional development. This study is important because it implies the advantages of integrating games and toys which are essential for children into educational environment and it also points out the effectiveness of games and toys, seen as an entertainment tool, on transferring information and making information permanent.

As in every field of life, there have been some changes in education field with recent developments. Educational environments have been becoming student-centered. Therefore, different methods, techniques and materials are used in order to provide individuals' active participation. To achieve a qualified and permanent learning, it is very important to have students participate fondly and willingly in educational activities. Starting from infancy and pre-school period, games make contributions to child's cognitive, emotional and social developments. Games are also very essential for child's education. While games offer a learning environment, by the help of activities children gain the ability of holding and using objects, controlling their body, understanding how objects work and improve their communication skills(Jones,2007:5). So games are useful for child's overall development.

In this study we examined Turkish textbooks in primary schools. We tried to find and define games which are present in these books and useful for the development and learning of the child and toys used as a teaching tool. For this purpose, we determined numbers, types and features of the games and toys used as a teaching tool in these textbooks. We tried to reveal efficiency and sufficiency of these games. We aimed to answer the questions below.

1. Which games do primary school students play?
2. Which toys do primary school students play with?
3. Which games are present in primary school textbooks?
4. Which toys are present in primary school textbooks?

In this study, we used descriptive qualitative research method as we aimed at determining how games and toys appear in primary school 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grades textbooks.

We worked with 322 (1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grades) primary school students in order to determine which games and toys these primary school students play. Document review method was used to examine 1<sup>st</sup> grade, 2<sup>nd</sup> grade, 3<sup>rd</sup> grade and 4<sup>th</sup> grade Turkish textbooks.

Primary school 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grades Turkish textbooks were scanned to collect data for the study. Besides, semi-structured interview form was prepared to get information about games and toys primary school students play. This interview consists of two questions: "Which games do you play?" "Which toys do you play with?". Document review method was applied to collect data.

In this study, interviews with primary school 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grades students pointed out that students mostly prefers playing hide and seek, tag, soccer, blind man's buff, dodge ball, hopscotch and playing house; students mostly prefers playing with dolls, remote operated vehicles, teddy bear, ball, vehicles such as plane, truck, lorry, digger etc.

When primary school 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grades Turkish textbooks were examined it was found out that there were four games and one toy in 1<sup>st</sup> grade textbook; four games and three toys in 2<sup>nd</sup> grade textbook; five games and one toy in 3<sup>rd</sup> grade textbook and three games and one toy in 4<sup>th</sup> grade

textbook. There was no order or correlation in numbers of games and toys at these four grades. Although primary school students show great interest to games and toys, it is found that not enough games and toys are used as an educational tool in Turkish textbooks. However when primary school students were asked which games and toys they played, their answers included 20 different games and 13 different toys. Games in Turkish textbooks should be diversified in the terms of type and quantity. Especially four games in total at 1<sup>st</sup> grade are inadequate when we take into account this age group's interest to games and toys.

When we consider the effect of games and toys on children's development and permanent learning, we notice that Turkish textbooks don't contain enough games and toys in terms of type and quantity. A study by Gedik and Tekin (2015) supports our study. Gedik and Tekin put emphasis on the contributions of games to learning. They also stated that there weren't enough games in secondary school Turkish textbooks, too. Aytekin (2001) studied the effects of games on child's development in pre-school curriculum. As a result of a study conducted with preschool students and their parents, he found out that games had a great effect on child's development. When Amory and Seagram (2003) applied an educational model created by themselves in learning environments, they found out these game models increased academic success of the students. Bottino, Ferlino and Travella (2007), in their study on developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level, examined primary school students' cognitive development by engaging them in mind games such as puzzles. They found out that these games fostered reasoning abilities in primary school students. Kaya (2007) studied the effects of game technique on gain scores in English lessons in primary school. It was found out that gain scores of the experimental group on which game technique was applied were higher than gain scores of the control group on which traditional method was applied. Pivec and Kearney (2007) in their study on educational games stated that games provided learning motivation, increased the possibility of learning and they were a good way to acquire knowledge and skills through experience and practice. Fletcher's and Tobias's (2012) study on integrating computer games and simulations into education processes revealed that computer games and simulations enhanced various cognitive skills. Moreover, there are some proofs over a positive transfer from games and simulations to performance on external tasks. Students had positive attitudes towards games. However, children playing computer games excessively have tendency to show aggressive and hostile behaviors and excessive computer game playing may have negative effect on exam marks. When we consider all these studies, it is concluded that having enough educational games and toys in primary school Turkish guide textbooks will make a significant contribution to cognitive, social, psychological and physical development of primary school students.



## İlkokul Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarını Sözlü Olarak Anlatma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Mustafa Ulusoy  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mulusoy@gazi.edu.tr

### ÖZ

Bu çalışmada, ulusal literatürde eksikliği hissedilen, okur tepkilerini de kapsayacak şekilde öğrencilerin Türkçe hikâyeleri anlatma becerilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için, bir gözlem formu geliştirip, öğrencilerin anlama ve anlatma puanlarının yapılan altı farklı uygulama boyunca nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından öğretimsel okuma seviyesinde oldukları belirtilen 6 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada altı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Kitaplar sahip oldukları T-Birim sayılarına göre en azdan en fazlaya doğru sıralanmış ve öğrenciler bu sırayı takip ederek kitapları okumuşlardır. Araştırma sürecinde her öğrenciyle bireysel olarak çalışılmıştır. Öğrencilerin kitapları sessizce okumalarının ardından sözel olarak anlatım aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin anlatımları kaydedilmiş ve anlatımları sırasında bu araştırma kapsamında geliştirilen "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Öğrenciler her hafta bir kitap olmak üzere aynı hafta aynı kitabı bireysel olarak okumuşlar ve toplamda veri toplama süreci 6 hafta sürmüştür. Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlar haftalara göre incelendiğinde, kitaplardaki T-Birim sayısının her hafta yükselmesine rağmen öğrencilerin birinci haftadaki puanlarını minimum 13 ve maksimum 16 puan yükseltmeyi başardıkları görülmüştür. Sözlü anlatımlardaki T-Birimlerin kitaplardaki T-Birim sayısına oranı açısından birinci ve altıncı haftalardaki puanlar incelendiğinde öğrencilerin puanlarını minimum %10.4 ve maksimum %36.1 oranında yükselttikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada sözlü anlatımla ilgili rehberlik çalışması yapılamamasına rağmen altı haftalık bir uygulama sonucunda öğrencilerin tamamının anlatım becerilerinde artışlar olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sözlü anlatım, resimli kitap, tepki, okuma.

## Assessing Elementary School Students' Oral Retelling Skills of Picturebooks

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to develop an observation form including reading responses to assess students' oral retelling of picturebooks and to determine how students' oral retelling and comprehension skills would change during six different practice sessions. It is expected that this form will fill the gap in Turkish literature and help teachers and researchers to observe students' comprehension and retelling of stories. Six second grade students who are diagnosed as instructional level readers by their teachers selected from two different schools in the district of Yenimahalle, Ankara participated in the study in academic year of 2016-2017. In this study, six picturebooks were used. The picturebooks were ranked from the lowest numbered T-Units to highest numbered T-Units and students followed this sequence to read them. After students read the picturebooks individually and silently, the retelling part of the study started. Students' retellings were recorded and these retellings were assessed by using the "Oral Retelling and Response Observation Form" which was developed for this study. All students read one and the same picturebook in each week. The data collection process took six weeks. Even though the number of T-Units of picturebooks increased in each week, students could increase their oral retelling and response total scores minimum 13 and maximum 16 points from first to sixth weeks. The ratio of the number of T-Units in students' retellings to the number of total T-units in each picturebook showed that students increased their percentage scores minimum 10.4% and maximum 36.1%. The results of this study showed that even though there was no guidance about oral retelling, all students could increase their retelling scores as a result of six practice sessions.

**Keywords:** Oral retelling, picturebooks, response, reading.

### Giriş

Hikâye edici metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesi, hayal gücü, akıcı okuma ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlama potansiyelleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini ne oranda anladıklarını belirlemede kullanılan en önemli yöntemlerden biri de anladıklarını (sözel, yazılı, resimler yoluyla, vb.) anlatmalarınıdır. Morrow'a (1986) göre, hikâyeleri anlatma, anlamayı test etmede bir öğretim stratejisi ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir ve bu anlatımlar sayesinde okurun hikâyenin farklı bölümleri arasında bağlantılar kurması ve sözel dili kullanarak okuma sürecine aktif şekilde katılması mümkün olmaktadır.

Metni veya hikâyeyi anlatma etkinliğinde çocuklar ilgili metni okuduktan veya dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini özümseyip yeniden yapılandırarak sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatırlar ve bu süreç çocukların anlamaları ile ilgili önemli bilgiler sağlar (Morrow, 1989). Kucer'e (2011) göre ise farklı okurlar aynı metni farklı şekilde anlayabilirler ve anlamaları metin yazarının anlatmak istediklerinden farklı olabilir çünkü okur metinle etkileşime girerek anlamı kendisi oluşturmaktadır. Okurlar aslında anlatımlarında kendi ön bilgilerini de kullanarak ve çıkarımlar yaparak metnin kişisel olarak sunumunu yapmaktadırlar (Koskinen, Gambrell, Kapinus, & Heathington, 1988).

Eğer ön deneyimleri yoksa, metni anlatma etkinliği öğrenciler için kolay bir prosedür değildir, bu yüzden seçilen kitapların planının iyi ve öğrencilerin kolay bir biçimde takip edecekleri ve anlatacakları tarzda olmasına dikkat edilmelidir (Morrow, 1989). Koskinen ve diğerleri (1988, s.895) metni anlatmada kullanılacak materyallerin öğrenciler için öğretim ve bağımsız okuma seviyelerinde olması gerektiğini, öğretmenlerin genelde hikâye edici metinlerle anlatma çalışmalarına başladıklarını çünkü öğrencilerin bu tarz metinlere alışkın olduklarını, metinlerin başlarda kısa-iyi yapılandırılmış olanlardan seçilmesi ve ikili çalışan partnerler tarafından 10-15 dakikada okunup anlatılabilecek uzunlukta olması gerektiğini belirtmişlerdir. Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman'a (2004, s.607) göre ise dinleyenlerin daha kolay takip edebilmeleri için üç veya dört konuşan karakterin olduğu hikâyelerin seçilmesi daha iyidir. Huck ve diğerleri ayrıca hikâyelerin anlatmaya değer olması yani aksiyon içermesi ve başlangıcı, doruk noktası, konuşmaları ve tatmin edici bir sonucunun olmasının gerektiğini belirtmişlerdir (s.607).

Morrow (1989, s.47) metni anlatmanın ezberleme olmadığını aksine hikâyenin bireyin kendi kelimeleriyle anlatımı ve bir çeşit hikâye anlatıcılığı olduğunu; öğretmenlerin hikâyeleri yavaş bir şekilde anlatmaları, iyi bir model olmaları, anlatımları sırasında ses-yüz ifadelerini karakterleri-konuşmaları yansıtacak bir şekilde ayarlamaları ve dramatik sunumlar-animasyonları kullanmaları fakat bunları hikâyeleri gölgede bırakmadan yani abartıya kaçmadan yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Etkili şekilde okumak için öğretmen hikâyeye aşına olmalı ve sesi, zamanlaması ve tonlaması ile hikâyedeki anlam ve ruh halini öğrencilere iletebilmelidir (Huck vd., 2004, s. 607).

"Geleneksel anlama soruları çocukları başarısız kılabilirken, hikâyeleri anlatma yanlış yapma korkusu yaşamadan kendi kelimeleri ile hatırladıkları her şeyi ifade etmeye davet edebilir" (Hancock, 2008, s. 256). Morrow'a (1989, s.51) göre öğrenciler, metni tekrar anlatım yoluyla değerlendirilecekse önceden bunu bilmeli ve değişmeyi belirlemek için yıl boyunca defalarca bu değerlendirme yapılmalıdır. Morrow'a göre sözlü anlatım sırasında öğrencilerin duraklama anlarında "*iyi gidiyorsun*" "*hikâye ile ilgili aklına başka bir şey geliyor mu?*" vb. (s. 51) teşvik edici cümleler söylemek gerekmektedir. Kucer'e (2014) göre de öğretmen veya araştırmacılar anlatım sırasında tamamen pasif durumda değildir aksine okurların anlatımlarından sonra "*\_\_\_\_\_ ilgili daha fazla bilgi verebilir misin? "Sence \_\_\_\_\_(karakterin ismi) neden \_\_\_\_\_ yaptı/davrandı?"*" vb. (s. 33) sorularla okurların neler hatırladıkları daha iyi sorgulanabilir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin okudukları veya dinledikleri metinleri anlatım becerilerinin farklı şekillerde ölçüldüğü ve değerlendirildiği gözlenmektedir. Morrow (1985, 1986, 1989) anlatımı, geliştirdiği ölçekte sahne, tema, olaylar dizisinin bölümleri, çözüm ve sıra başlıkları altında incelemiş ve bu becerilerin değerlendirmesini yapmıştır. Kucer ve Silva (1996, 1999) farklı bir bakış açısı ile öğrencilerin metinleri anlatmalarını değerlendirmede kullanılacak bir taksonomiye ekleme, özet, bağdaşmazlık, yeniden düzenleme, uyum ve yer değiştirme başlıklarını kullanarak geliştirmiştir. Bu taksonomi daha sonraki çalışmalarda, atlama başlığı da eklenerek, hikâye edici ve bilgi verici metinlerdeki anlamının sözlü anlatım yoluyla ölçülmesinde kullanılmıştır (Kucer, 2011, 2014). Paris ve Paris'in (2003, s.44) sahne, karakterler, amaç/başlangıç olayı, problem/bölümler, çözüm ve çözüm/sonuç gibi altı başlık altında hikâyeleri anlatmayı inceledikleri ve öğrencilerin anlatımlarında gözledikleri her başlık için 1 puan vererek toplamda 6 puanlık bir değerlendirmeyi kullandıkları görülmüştür. Hancock (2008, s. 256-257) ise öğretmenlerin hikâyeleri anlatmadaki performansı belirlemede sahne, karakter, problem, bölümler ve çözüm gibi elementlerle ilgili farkındalığa sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu çalışmada ulusal literatürde eksikliği

hissedilen, okur tepkilerini de kapsayacak şekilde öğrencilerin Türkçe hikâyeleri anlatma becerilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için bir gözlem formu ve değerlendirme rubriği geliştirip, öğrencilerin anlama ve anlatma puanlarının yapılan altı farklı uygulama boyunca nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin seçilen altı resimli çocuk kitabını anlama ve anladıklarını sözel olarak anlatma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından öğretimsel okuma seviyesinde oldukları belirtilen 6 ikinci sınıf öğrencisi (3 kız ve 3 erkek) katılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Bu çalışmada aşağıda (Bkz. Tablo 1) isimleri, yazarları ve resimleyenleri belirtilen altı kitap kullanılmıştır. Kitaplar sahip oldukları T-Birim sayılarına göre en azdan en fazlaya doğru sıralanmış ve öğrenciler bu sırayı takip ederek kitapları okumuşlardır. Hunt (1965, s.21) "minimum şekilde sınırlanabilir birimleri" (minimal terminable units) yani kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan birimleri "T-Unit" şeklinde kısaltmıştır. Bu çalışmada "T-Unit" kısaltması, literatürde çok yoğun şekilde kullanılması ve uluslararası tanınırlığının olması nedeniyle orijinaline uygun şekilde "T-Birim" olarak Türkçeleştirilmiştir. Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümlecikli olan bileşik cümleler tek T-Birim olarak düşünülmüş fakat birden fazla yüklemi olan sıralı cümleler ise yüklem veya bağımsız cümle olma potansiyeline sahip olan birim sayısına göre T-Birime ayrılmıştır. Türkçe metinlerdeki T-Birimleri belirlemede kullanılacak olan bu kural İngilizce dilindeki T-Birimlerin belirlendiği çalışmalarla da (Morrow, 1985, 1986) benzerlik göstermektedir. Metinlerde veya kitaplarda yazılan bir cümle içerisinde birden fazla yüklem veya birden fazla cümle olma potansiyeline sahip birim bulunabilir. Bu yüzden, T-Birim analizi yapılırken metinlerdeki noktalama işaretleri veya cümle sayıları yerine bağımsız şekilde cümle olabilecek en küçük birimler belirlenir.

Tablo 1

*Araştırmada Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları ve T-Birim Sayıları*

<i>Kitap Bilgileri</i>	<i>T-Birim Sayısı</i>
1.Hafta: <i>Kırmızı Elma</i> (2008), Feridun Oral tarafından yazılmış ve resimlenmiştir (Yapı Kredi Yayınları).	38
2. Hafta: <i>Vahşi Şeyler Ülkesinde</i> (1963-2014), Maurice Sendak tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Celal Üster tarafından çevrilmiştir (Can Çocuk).	40
3. Hafta: <i>Güvercin Geç Yatmasın!</i> (2006-2015), Mo Willems tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Fırat Yenici tarafından çevrilmiştir (Epsilon).	43
4. Hafta: <i>Atık mı? Hiç Dert Değil!</i> (1997-2007), David Morichon tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Pınar Dünder tarafından çevrilmiştir (Tübitak).	63
5.Hafta: <i>Kırmızı Kanatlı Baykuş</i> (2012), Feridun Oral tarafından yazılmış ve resimlenmiştir (Yapı Kredi Yayınları).	80
6.Hafta: <i>Kütüphanedeki Aslan</i> (2007), Michelle Knudsen tarafından yazılmış, Kevin Hawkes tarafından resimlenmiş ve Ekin Gökova tarafından çevrilmiştir (Tudem).	168

Araştırma sürecinde her öğrenciyle bireysel olarak çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilere, kendilerinden okudukları kitabı hiç bilmeyen birine anlatır gibi, sesli ve ayrıntılı olarak anlatmalarının isteneceği söylenmiş ve kitabı istedikleri kadar okuyup, istedikleri kadar zamanı kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin kitapları bireysel olarak ve sessizce okumalarının ardından sözel olarak anlatım aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin anlatımları kaydedilmiş ve anlatımları sırasında bu araştırma kapsamında geliştirilen "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılmıştır (Bkz. Ek-1). Bu form beş alt başlık altında oluşturulmuş ve her alt bölümü oluşturmada ilgili literatür

taranmıştır: Hikaye elementleri (Hancock, 2008; Mandler & Johnson, 1977; Morrow, 1985, 1986, 1989; Paris & Paris, 2003; 2007), dil (Dowhower, 1991; Morrow, 1989; Pickert & Chase, 1978), anlama (Hunt, 1965; Morrow, 1986; Kucer, 2011, 2014; Kucer & Silva, 1999;) ve tepki (Barthes, 1975; Carr, 1983; Hancock, 2008; Hickman, 1981; Huck, Kiefer, Hepler & Hickman, 2004; Morrow, 1989; Paris & Paris, 2007; Sipe, 2002, 2008; Wollman-Bonilla & Werchadlo, 1995). İkinci aşamada, okuma-yazma alanında çalışan üç uzmanın görüşleri alınmış, önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve öğrencilerin hikâyeleri sözel olarak anlatma becerileri hikâye elementleri, dil, anlama ve tepki başlıkları altında değerlendirilmiştir (Bkz. Ek-1). Öğrenciler her hafta bir kitap olmak üzere aynı hafta aynı kitabı bireysel olarak okumuşlar ve veri toplama süreci 6 hafta sürmüştür.

### Verilerin Çözümlemesi

Öğrenciler sözlü anlatımlarını yaparken "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılarak anlatımları puanlanmış ve kaydedilen seslerinin daha sonra puanlaması tekrar yapılarak, farklı puan verilen form maddeleri derinlemesine analiz edilmiştir. Formdan, hikâye elementleri bölümünden 36, dil bölümünden 20, anlama bölümünden 10 ve tepki bölümünden maksimum 3 puan olmak üzere toplamda maksimum 69 puan alınabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin sözlü anlatımları analiz edilmiş, anlatımlarındaki T-Birim sayıları hesaplanmış ve orijinal metindeki T-Birim sayısı ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kitapları anlatırken aldıkları puanlar haftalara göre analiz edilip, tablolastırılarak sunulmuştur.

### Bulgular

Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları puanlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan Aldıkları Puanlar*

Sözel Anlatım ve Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
1) Hikâye Elementleri <sup>a</sup>	K1	19	20	21	20	25	27
	K2	28	31	32	29	32	33
	K3	24	28	31	27	29	35
	E1	17	20	21	19	24	25
	E2	20	25	27	24	25	28
	E3	21	24	32	29	31	32
2) Dil <sup>b</sup>	K1	12	13	16	13	15	15
	K2	13	16	17	15	16	19
	K3	15	16	16	16	19	20
	E1	8	9	11	9	12	12
	E2	11	13	15	12	12	13
	E3	15	16	19	16	17	17
3) Tepki <sup>c</sup>	K1	2	0	1	0	1	0
	K2	1	1	0	0	1	0
	K3	2	1	0	1	2	2
	E1	0	0	1	0	0	0
	E2	1	0	0	1	0	1
	E3	0	1	0	1	1	2

(Tablo 2 devam ediyor)

Tablo 2'nin devamı

Sözel Anlatım ve Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
4) Anlama <sup>d</sup>	K1	5	6	6	5	8	9
	K2	6	8	9	8	10	10
	K3	10	10	10	10	10	10
	E1	5	6	6	5	6	8
	E2	6	6	8	6	8	10
	E3	10	10	9	10	10	10
Toplam Puanlar <sup>e</sup>	K1	38	39	44	38	49	51
	K2	48	56	58	52	59	62
	K3	51	55	57	54	60	67
	E1	30	35	39	33	42	45
	E2	38	44	50	43	45	52
	E3	46	51	60	56	59	61

Not: K= Kız öğrenci. E= Erkek öğrenci. Hikâye elementleri<sup>a</sup>= Bu bölümden maksimum 36 puan alınabilir. Dil<sup>b</sup>= Bu bölümden maksimum 20 puan alınabilir. Tepki<sup>c</sup>= Bu bölümden maksimum 3 puan alınabilir. Anlama<sup>d</sup>= Bu bölümden maksimum 10 puan alınabilir. Toplam Puanlar<sup>e</sup>= Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan maksimum 69 puan alınabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin tamamının Hikâye Elementleri, Dil ve Anlama bölümlerindeki birinci hafta puanlarını süreç içerisinde doğrusal olarak yükselttikleri ve altıncı haftada daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının haftalara göre genelde doğrusal olarak artış gösterdiği fakat dördüncü haftada bir önceki haftaya göre puanların düştüğü görülmektedir. Dördüncü haftada okunan “*Atık mı? Hiç dert değil!*” isimli kitabın bilgi verici özelliğinin bu puan düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Dördüncü haftada öğrencilerin puanlarında genelde düşüş yaşansa da Hikâye Elementleri, Dil ve Anlama bölümlerinde hiçbir öğrenci birinci hafta aldığı puanların altında bir puana sahip olmamıştır. Altı haftalık süreç boyunca hiçbir öğrencinin tepki bölümünden tam puan olan üçü alamadığı ve öğrencilerin tamamının bazı haftalar sıfır puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlar haftalara göre incelendiğinde kitaplardaki T-Birim sayısının her hafta yükselmesine rağmen öğrencilerin birinci haftadaki puanlarını minimum 13 (K1) ve maksimum 16 (K3) puan yükseltmeyi başardıkları görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarını anlatırken yapılan ekleme sayıları, hikâyelerle öğrencilerin anlatımları arasındaki çelişki sayıları, kitaplardaki T-Birim sayıları ve öğrencilerin sözel anlatımlarındaki T-Birimlerin analizi Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Kitaplara yapılan eklemeler, çelişki sayıları ve T-Birim Analizi Sonuçları

Sözel Anlatım & Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Hikâyeye yapılan ekleme sayısı	K1	0	1	0	1	0	0
	K2	0	0	0	0	1	0
	K3	0	0	0	0	0	0
	E1	0	0	0	1	0	0
	E2	0	0	1	0	0	0
	E3	0	0	0	0	0	0

(Tablo 3 devam ediyor)

Tablo 3'ün devamı

Sözel Anlatım & Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Hikâye ve anlatım arasındaki çelişki sayısı	K1	1	0	0	1	0	0
	K2	0	0	0	0	0	0
	K3	0	0	0	0	0	0
	E1	0	1	0	0	0	0
	E2	0	0	0	0	0	1
	E3	0	0	0	0	0	0
Sözlü Anlatımlardaki T-Birim Sayısı	K1	20	32	27	44	72	149
	K2	24	30	34	56	70	154
	K3	32	36	39	55	74	159
	E1	18	21	28	43	59	104
	E2	25	29	31	48	62	135
	E3	29	25	30	48	67	148
Resimli Kitaplardaki T-Birim Sayısı		38	40	43	63	80	168
Sözlü Anlatımlardaki T-Birimlerin Kitaplardaki T-Birim Sayısına Oranı	K1	%52.6	%80	%62.8	%69.8	%90	%88.7
	K2	%63.2	%75	%79.1	%88.9	%87.5	%91.7
	K3	%84.2	%90	%90.7	%87.3	%92.5	%94.6
	E1	%47.4	%52.5	%65.1	%68.3	%73.8	%61.9
	E2	%65.8	%72.5	%72.1	%76.2	%77.5	%80.4
	E3	%76.3	%62.5	%69.8	%76.2	%83.8	%88.1

Not: K= Kız öğrenci. E= Erkek öğrenci.

Tablo 3 incelendiğinde hikâyeye yapılan ekleme ve hikâye ile sözlü anlatımlar arasındaki çelişki sayılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Sözlü anlatımlardaki T-birim sayısının kitaplardaki T-Birim sayısına oranının, öğrencilerin birinci haftadaki puanları dikkate alındığında, altıncı haftada yükseldiği ve en yüksek T-birim yüzdeleri oranlarının son haftalarda hesaplandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Kitaplardaki T-birim sayılarının her hafta yükseldiği dikkate alındığında, öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki başarılarının haftalara göre arttığı sonucuna ulaşılabılır. Sözlü anlatımlardaki T-Birimlerin, kitaplardaki T-Birim sayısına oranı açısından birinci ve altıncı haftadaki puanlar incelendiğinde, öğrencilerin puanlarını minimum %10.4 (K3) ve maksimum %36.1 (K1) oranında yükselttikleri görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında altı hafta boyunca yapılan okuma ve okuduklarını sözel olarak anlatma deneyimlerinin geliştirilen gözlem ve değerlendirme formu ile puanlandığında, süreç içerisinde kitapların güçlük düzeylerinin artmasına rağmen yani daha fazla sayıda T-Birim içermelerine rağmen öğrencilerin puanlarını artırdıkları ve anlatımlarının daha fazla T-Birime sahip olduğu gözlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç literatür ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Gambrell, Koskinen ve Kapinus'un (1991) çalışması hikâyeleri sözel olarak anlatmanın bir öğretimsel strateji olarak okuma seviyesi iyi olan ve olmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları ile ilgili performanslarını sadece dört anlatım uygulamasından sonra artırdığını göstermiştir. Morrow'un (1985) çalışmasında ise rehberlik ve yol göstermeyle birlikte yapılan sık hikâye anlatımlarının anlama üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu, metinleri tekrar anlatma deneyimlerinin hikâyelerin yapısı ile ilgili anlamayı artırdığı ve daha doğru anlatımlar ve daha iyi anlamaya sebep olduğu tartışılmıştır.

Literatürde, bu araştırmanın giriş bölümünde bahsedilen metinleri anlatmayı değerlendirmede kullanılan farklı formlar ve yaklaşımlar olmasına rağmen, öğrencilerin metinlere verdikleri tepkileri de kapsayan bir gözlem formunun olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada geliştirilen gözlem formu öğrencilerin hikâye edici metinleri anlatabilme becerilerini değerlendirme ve puanlamada öğretmen ve

araştırmacılara yardımcı olacak ve ulusal literatürdeki araştırma eksikliğine katkı sağlayacaktır. Sözel anlatımların yanı sıra "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" öğrencilerin hikâye edici metinleri yazılı olarak anlatma becerilerini değerlendirmede de kullanılabilir ve öğrencilerin zaman içerisinde anlama seviyelerinde, dil gelişimlerinde, hikâye elementlerini ve hikâyelerin yapısını anlama seviyelerinde ve metinlere yönelik tepkilerinde meydana gelen değişimler sayısal olarak belirlenebilir.

Gözlem formunun tepki alt başlığına sadece öğrencilerin sözel veya yazılı anlatımları sırasında gösterme potansiyelleri olan maddeler eklenmiştir. İlkokul öğrencilerinin metinlere yönelik çok daha kapsamlı (sözlü, yazılı, şiirsel, vb.) tepkileri olabileceği, bu tepkileri araştırmanın başka bir çalışmanın konusu olacağı, bu bölümde yer alan maddeler dışındaki tepkilerin ek sorular ve yönergelerle ortaya çıkarılabileceği ve bu ek soruların sözel anlatımın doğasına ters düşeceği düşünülerek tepki bölümü, ilgili tepkinin varlık veya yokluğunun tespit edilmeye çalışıldığı üç madde ile sınırlı tutulmuştur. Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formunu kullanan öğretmen ve araştırmacıların sadece toplam puanları değil, her alt bölümden öğrencilerin aldıkları puanları da göz önüne alarak onların sözel anlatımları ile ilgili daha doğru bir sonuca ulaşacakları düşünülmektedir.

Türkçe literatürde T-Birim analizinin ilkökul öğrencilerinin sözel anlatımlarının değerlendirilmesinde kullanımına rastlanılmamıştır. Bu çalışma kapsamında T-Birim analizinin nasıl uygulanması gerektiği açıklanmıştır. Bu analiz araştırmacılar ve öğretmenlere, öğrencilerin okudukları metinleri ne oranda anlayıp anlatabildiklerini daha doğru olarak belirleyebilme imkânını verebilecektir. Bu çalışma kapsamında metni sözel olarak anlatma becerisi ile ilgili rehberlik çalışması yapılmamış, öğrencilerin her uygulamadan sonraki mevcut sözel anlatımları değerlendirilmiş ve sözel anlatım becerilerinde birinci ve altıncı haftalar arasında yükselmeler olduğu gözlenmiştir. Metni anlatmanın oldukça güçlü bir öğrenme stratejisi olduğu ve çocukların metinle ilgili bilgileri işlemelerinde doğrudan faydalı sonuçlarının olduğu (Gambrell, Pfeiffer, & Wilson, 1985, s.219) ve metni tekrar anlatmanın okuma seviyesi iyi olmayan okurların anlamalarını iyileştirmede kullanılacak bir strateji (Koskinen vd., 1988, s.892) olduğu düşünüldüğünde, ileride yapılacak araştırmalarda bu çalışma kapsamında geliştirilen gözlem formu kullanılarak ve rehberlik çalışması da yapılarak öğrencilerin hikaye edici metinleri-kitapları sözlü ve yazılı olarak anlatma becerilerinin araştırılması tavsiye edilmektedir.

## Kaynaklar

- Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text* (R. Miller, Trans.). NY: Hill and Wang.
- Carr, K. S. (1983). The importance of inference skills in the primary grades. *The Reading Teacher*, 36, 518-522.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Gambrell, L. B., Koskinen P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356-362.
- Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R., & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 216-220.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3<sup>rd</sup>. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15(4), 343-354.
- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school* (8<sup>th</sup>ed.). NY: McGraw-Hill.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: NCTE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED113735)
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41, 892-896.
- Kucer, S. B. (2011). Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy*, 45(2), 62-69.
- Kucer, S. B. (2014). What retellings can tell us about the nature of reading comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 31-44.
- Kucer, S. B., & Silva, C. (1996). *Reader response strategies in a whole language bilingual classroom and their effects on student comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English, Chicago, IL.
- Kucer, S. B. & Silva, C. (1999). The English literacy development of bilingual students within a transition whole-language curriculum. *Bilingual Research Journal*, 23, 345-371.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85, 646-661.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp.37-58). Newark, DE: IRA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED304672)
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Pickert, S. M. & Chase, M. L. (1978). Story retelling: An informal technique for evaluating children's language. *The Reading Teacher*, 31, 528-531.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.



- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College Press.
- Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

## EK 1: SÖZEL ANLATIMLAR ve TEPKİLERİ GÖZLEM FORMU

**Gözlenmedi / Tamamen Yanlış-0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel -4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>1-HİKÂYE ELEMENTLERİ</b>						
1. Başlık						
2. Ana karakterler						
3. Diğer karakterler						
4. Sahne						
5. Problem						
6. Olaylar dizisi (Plot)						
7. Çözüm						
8. Tema						
9. Resimler/Çizimler						

**Gözlenmedi-0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel -4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>2- DİL</b>						
Kendini						
1. ...akıcı bir konuşmayla						
2. ...prozodik bir konuşmayla						
3. ...gramer kurallarına uygun bir konuşmayla						
4. ...anamlı bir konuşmayla						
5. ...zengin bir kelime dağarcığıyla ifade etme.						

**Gözlenmedi / Tamamen Yanlış -0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel- 4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>3- ANLAMA</b>						
1. Hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum.						
2. Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatma						

**3. Evet (0) Hayır (1)**

**4. Evet (1) Hayır (0)**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
3. Eksik anlatım (ters puanlama)						
4. Öğretmenden yardım almadan anlatma						

**Evet (1) Hayır (0)**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>4-TEPKİ</b>						
1. Resimli kitaba yönelik kişisel fikirler ve tepkilerini ifade etme						
2. Hikâyeyi anlatırken çıkarımlar ve tahminler yapma						
3. Resimli kitabı okumayla/dinlemeyle ilgili memnuniyetini ifade etme						

**5- ANLAMA İLE İLGİLİ EK BİLGİLER\***

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
1. Hikâyeye yapılan ekleme sayısı						
2. Hikâye ve anlatım arasındaki çelişki sayısı						
3. Hikâyedeki T-Birim sayısı						
4. Anlatımdaki T-Birim sayısı						

**\* Bu bölüm toplam puanlamaya dahil değildir ve sözel anlatımları değerlendirenlere öğrencilerin anlatımları ve anlamaları ile ilgili tamamlayıcı sayısal veriler sunmayı amaçlamaktadır.**

**APPENDIX 1: ORAL RETELLING & RESPONSE OBSERVATION FORM**

*Not Observed (NO)/Totally Wrong-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>1- STORY ELEMENTS</b>						
1. Title						
2. Main characters						
3. Other characters						
4. Setting						
5. Problem						
6. Plot						
7. Solution						
8. Theme						
9. Illustrations						

*Not Observed (NO)-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>2- LANGUAGE</b>						
Expressing herself/himself with...						
1. ...fluent speech						
2. ...prosodic speech						
3. ...grammatical speech						
4. ...meaningful speech						
5. ...rich vocabulary						

*Not Observed (NO) /Totally Wrong-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>3-COMPREHENSION</b>						
1. Match between the story content (ideas, events, etc.) and retelling						
2. Retelling the story content in the right sequence						

*3. Yes (0) No (1)*

*4. Yes (1) No (0)*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
3. Incomplete retelling (reverse scoring)						
4. Retelling without help from the teacher						

**Yes (1) No (0)**

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>4-RESPONSE</b>						
1. Expressing personal ideas and responses towards the picturebooks						
2. Making inferences and predictions while retelling the story						
3. Expressing her/his pleasure in reading/listening to the picturebooks						

**5- ADDITIONAL INFORMATION ABOUT COMPREHENSION\***

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
1. Number of additions to the story						
2. Number of contradictions between the story and retelling						
3. Number of T-Units in the story						
4. Number of T-Units in retelling						

**\* This part of the observation form is not included in the total score. The aim of this section is to offer additional information to the teachers and researchers about students' comprehension and retelling.**

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Picturebooks have potentials to improve students' vocabulary, fluent reading, and comprehension skills. Teachers should have a skill to select the comprehension test that best fits for their students. Retelling of the stories is an effective strategy to learn students' comprehension levels. The teachers and researchers can receive useful information from students' oral and written retellings such as their prior knowledge, language skills, and comprehension levels. Teachers should use more than one retelling to assess students' comprehension of the texts or picturebooks in different times. They should regularly assess and record their retellings during the year so that teachers can see the changes in students' retelling skills. The literature has different retelling instruments to help teachers assess students' retellings, but these instruments do not assess reading responses towards the stories. In this study, it is aimed to develop an observation form including reading responses to assess students' oral retelling of picturebooks and to determine how students' oral retelling and comprehension skills would change during six different practice sessions. It is expected that this observation form will fill the gap in Turkish literature and help teachers and researchers to observe students' comprehension and retelling of the stories.

### **Method**

Six second grade students (3 females and 3 males) who are diagnosed as instructional level readers by their teachers selected from two different schools in the district of Yenimahalle, Ankara participated in the study in academic year of 2016-2017. In this study, six picturebooks were used. The picturebooks were ranked from the lowest numbered T-Units to highest numbered T-Units and students followed this sequence to read them. After students read the picturebooks individually and silently, the retelling part of the study started. Students' retellings were recorded and these retellings were assessed by using the "Oral Retelling and Response Observation Form" which was developed for this study. This observation form includes story elements, language, comprehension, and response sections. Students can receive maximum 36 points in story elements, maximum 20 points in language, maximum 10 points in comprehension, and maximum 3 points in response parts of the instrument. The total maximum possible score students can get is 69. In addition, the observation form includes a section to record the number of additions in students' retellings to the story, and the number of contradictions between the story and students' retellings. Lastly, teachers count the T-Units in the stories and T-units in students' retellings, and record these data on the observation form to reach a more reliable decision about students' retelling skills.

### **Result**

All students read one and the same picturebook in each week. The data collection process took six weeks. Even though the number of T-Units of picturebooks increased in each week, students could increase their oral retelling and response total scores minimum 13 and maximum 16 points from first to sixth weeks. All of the students increased their scores in story elements, language, and comprehension parts of the observation form. None of the students could get the maximum possible score which is 3 in response parts of the form and all students took zero point at least one time in the response part. The analysis of the students' retellings revealed that there were minimum additions to the stories and minimum contradictions between the story and oral retellings. The ratio of the number of T-Units in students' retellings to the number of total T-units in each picturebook showed that students increased their percentage scores minimum 10.4% and maximum 36.1%. In addition, students had the highest scores in the last weeks of the study which meant that students' improved their oral retelling skills in six weeks.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, students did not receive guidance about oral retelling and their existing retelling skills were assessed during the six weeks. The results of this study showed that even though there was no guidance about oral retelling, all students could increase their retelling scores as a result of six practice sessions. This result is in line with the literature. The literature did not have an instrument which includes students' reading responses to assess their oral retellings. The instrument developed in this

study named "Oral Retelling and Response Observation Form" can be used by the researchers and teachers to assess students' oral and written retellings of the stories and picturebooks so that they can see the changes in students' comprehension levels, language skills, knowledge about the story elements, and reading responses towards the stories. It is recommended that future studies should search for the effects of guidance on students' oral and written retellings of the stories.

## Yeni Gelişen Turistik Destinasyonlar ve Van'ı Ziyaret Eden İranlı Turistlerin Özellikleri

İbrahim Çetin

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Turizm ve Otel İşl.Yüksekokulu, ibrahimcetin@yyu.edu.tr

### ÖZ

Turizm, geri kalmış yörelerin ekonomik ve sosyal gelişmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Van bölgesinin ekonomik ve sosyal gelişiminde bu güne kadar geleneksel olarak kullanılmış olan hayvancılık ve tarımsal faaliyetlerine ek olarak turizm endüstrisinin geliştirilmesi, bölge için son derece yararlı görülmektedir. Turizmin geliştirilmesi bakımından önemli potansiyeli bulunmakla birlikte mevcut turizm kaynaklarının hangi tüketici segmenti tarafından etkin olarak değerlendirilebileceğinin saptanması, bölgenin hedefe yönelik etkin turizm pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinde çeşitli yararlar sunabilir. Van turizminin önemli hedef kitlesini, coğrafi ve kültürel yakınlık gibi çeşitli faktörlerin etkilediği İranlı turistler oluşturmaktadır. Bu çalışma, Van'ı ziyaret eden turistlerin seyahat nedenlerini, seyahat sıklıklarını, Van ile ilgili algılarını, tekrar gelme niyetlerini ve demografik özelliklerinin saptanarak analiz edilmesini ve sonuç olarak elde edilen verilerin turizm pazarlamasında nasıl kullanılması gerektiği konusunu amaçlamaktadır. Çalışmada, İranlı turistlerin %60'ının Van'ı yılda birden fazla ziyaret ettiği, %80'inin alışveriş ve kısa süreli tatil amaçlı olarak, %90'ının otobüs ve özel araçları ile geldikleri ve %45'inin seyahat kararlarını yakın çevresinin bilgileri ile belirledikleri ve %37'nin ailesi ile birlikte geldikleri ortaya çıkmıştır. Van gölü ve çevresinin rekreasyon çekiciliklerinin ise yeteri kadar değerlendirilmediği görüşünde oldukları saptanmıştır. Çalışmanın bulgularında elde edilen önemli sonuçlardan birisi İranlı turistlerin %77'sinin Van'ı tekrar ziyaret etme niyetinde olmalarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm, turist profili, turizm pazarlaması, İran, Van.

## New Emerging Destinations and The Profiles of Iranian Tourists Visiting Van

### ABSTRACT

Tourism offers significant opportunities on the basis of economic and social development of undeveloped areas. The development of tourism activities in the regions seems significantly beneficial for the development of Van in addition to the usage of the traditional forms of development as agriculture and livestock of the development until the contemporary date. Having considerable potential to develop tourism in the region it is also important to determine the characteristics of the consumer segment which are the resources being used by them. And it provides a variety of benefits in the development of tourism marketing strategies for the targeted consumer segment. With this regard, Iranian tourists who are supported with the geographical and cultural proximity constitutes existing mostly and targeted market. This study aims to determine of the tourists' travel reasons, frequencies, perceptions, revisit intentions also the study enables considerable benefits about how to use the collected data for tourism marketing strategies. In the study, it was found that 60% of Iranian tourists visited Van more than once a year, 80% of them came to shopping and for short holiday, 90 % of them reached mostly through coaches and private cars, 37 % travelled with their families. Additionally, it was found that the Lake of Van and its surrounding were not sufficiently evaluated although having significant potential for recreation. From the research it has been found that 77% of the Iranian visitors tend to visit Van again.

**Key Words:** Tourism, tourist profile, tourism marketing, Iran, Van.

### Giriş

Ekonomik, sosyal-kültürel ve çeşitli alanlarda gelişme ihtiyacı, dünyanın birçok ülkesi için ulaşılabilecek hedeflerden birisi olmuş ve bu durum güncelliğini günümüzde de korumaktadır. Bu durumun dünyanın sadece bir ülkesi ve bölgesinin hedefinin olmadığı da kanıtlanmış durumdadır. Öyle ki bu durum bir ülke içerisinde farklı gelişmişlik özellikleri gösteren bölgeler, yöreler için de geçerliliğini korumaktadır. Belirlenen alanlardaki gelişme hedeflerine ulaşmak için çeşitli ülkeler ve bölgeler sahip oldukları kaynakları değerlendirme stratejileri, plan ve programlarına çeşitli araçları



koymaktadırlar. Ancak kaynakların dağılımı bu konuda önemli bir etken olmaktadır. Bu anlamda günümüzde ülke, bölge ve hatta şehirlerin ekonomik sosyal-kültürel alandaki gelişme hedeflerine ulaşmalarını sağlayan sihirli araçlardan birisi turizm ve turizm endüstrisinin geliştirilmesi olmaktadır. Hatta diğer ekonomik faaliyetlere bağlı olarak çarpan etkisinden yararlanmak için ve ekonominin çeşitlendirilmesi, tanıtım, yatırım çekme, yaşam ve çevre kalitesini ve turizmin diğer katkılarından yararlanmak için ülke bölge ve şehirler turizm endüstrisinin geliştirilmesine büyük çaba gösterdiklerine tanık olunmaktadır. Sonuç olarak, bu gelişmeden yararlanmak için sadece gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de turizme verilen önem artmaktadır (Giritlioğlu ve Avcıkurt, 2010).

Ülkelerin sınır komşusu ülkeler ile iyi ilişkiler içinde olması o yerin turizm ekonomisi açısından ve diğer açılardan önemli yararı olmaktadır. Bu anlamda coğrafi ve kültürel yakınlık, alışveriş olanaklarının çokluğu, avm vb. satış mağazalarının ve ürünlerin kalitatif ve kantitatif olarak yüksek düzeyde olmasına ek olarak Van'ın turistik potansiyeli Van'ı İranlı turistler için bir çekim merkezi durumuna getirmektedir. İranlı turistler genel olarak ülkeye en fazla gelir bırakan ve alışveriş sonrası en çok vergi iadesi alan turist grubu içerisinde gösterilmekte ve bir dönem Türkiye'ye yaklaşık 2 milyon seyahat gerçekleştiren hedef pazar durumundadır (Bayındır, 2015, s.25). Ancak 2015 yılı itibarıyla bu rakam ilk altı ayda sadece 656 bin olmuştur ve yıl boyunca bir milyonun altında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Van İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü verilerine göre Van'a gelen yabancı turist sayısı ise 2015 yılı itibarıyla 202,868, 2016 yılı ilk dört ayına göre ise sadece 109,301'dir (Van İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2016). Ayrıca farklı bir kaynağa göre de 2015 yılında Nevruz tatili dönemine de rastlayan mart ayında Van'ı ziyaret toplam 29 bin turist içinde 27 bin İranlı turist olmuştur (Milliyet,25.03.2016). Aynı zamanda Van, İranlı turistler için Türkiye'nin diğer illerine gitmek için kullanılan bir geçiş güzergahı konumundadır. Bu bakımdan sınırdan geçen İranlı turist yüzdesinin artan oranda Van'a çekilmesi bölgenin destinasyon çekiciliğine ve kalitesi ile çeşitli niteliklerine bağlanabilir. Bu çalışma ile, çeşitli açılardan bakıldığında Van için oldukça yetersiz görülen turizm göstergelerinden hareketle en büyük hedef pazarda daha etkin olunması için Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin özelliklerinin belirlenerek pazarlama politikalarına kaynaklık etmesi, yön vermesi amaçlanmaktadır. Turizmde işletmenin tüketicilere sundukları ürün/hizmet ile piyasada diğer işletmelerce üretilen ürün/hizmet gruplarının ve rakiplerin analiz edilmesi başarılı bir pazarlama stratejisinin en önemli koşullarından biri olarak görülmektedir (İçöz, 1996, s.93). Bu durum turistik yerler/yörelere için de geçerlidir. Bunun için de sosyal ve ekonomik bir olay olan turizmden daha fazla pay alabilmek için talebe uygun ürünlerin geliştirilmesi ya da ürünlerin talebe uyarlanması önemli büyüktür. Bu bakımdan etkin bir pazarlama araştırmasının yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı Van'a yönelen İranlı turistik tüketici özelliklerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Van ilinin turizm potansiyelinin geliştirilmesinde potansiyeli olmasına karşın çeşitli sebeplerden dolayı Türkiye'nin diğer illeri ile kıyaslanamayacak derece turizmden az yararlanmakta olan Van şehrinin en önemli hedef kitlesi olan ve Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Van ilinin turizm potansiyeline genel bir vurgu yapmakta, turizm piyasasında hedef pazar ve turist özelliklerinin belirlenmesinin önemi açıklanmaya çalışmakta ve İranlı turistlerden elde edilen verilerin analizinin yapılmasını ve buna bağlı olarak sonuç ve öneriler getirilmesini kapsamaktadır.

### **Van'ın Ekonomik ve Sosyal Yapısı**

Van, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde ve İran Devleti ile sınır konumundadır. Güneyinde Şırnak ve Hakkâri, batısında Bitlis ve Siirt, kuzeyinde Ağrı ili ile çevrilidir. Bitlis'e 168 km, Ağrı'ya 232 km ile İstanbul'a 1.637 km ve Ankara'ya ise 1.234 km uzaklıktadır. 19.114 km<sup>2</sup>'lik alanı ile yüzölçümü Türkiye'nin altıncı büyük ili durumunda ve yeryüzü şekillerinin dağılımı bakımından dağlık bir yapıdadır (%54) (Barlas, 2010, s.53). Ekonomisi günümüze kadar ve eskiden olduğu kadar olmasa da halen büyük oranda tarım ve hayvancılığa bağlıdır. Günümüzde aktif nüfusun % 77'si tarım alanında çalışmakta, geniş mera ve çayırılık alanlara sahip olması günümüzde Konya'dan sonra en çok hayvan besleyen (%5,5) illerinden biri durumundadır (<http://www.cografya.gen.tr/tr/van/ekonomi.html>, erişim:09.08.2016). Bunun yanında bölgede

bulunan illerin nüfusunda sürekli azalma yaşanırken sadece Van'da ise artış gözlemlenmekte (TÜİK, 2007) ve sürekli çevre illerden ve ilçelerden göç almaktadır. Bunun yakın zamanda Türkiye'de ve özellikle çevre illerde yaşanan terör olayları ve Van'ın aslında çeşitli bakımlardan cazibe merkezi olma potansiyelinin etkisinden kaynaklandığını iddia etmek çok mümkündür. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre Van'da işsizlik oranı (%10,3) Türkiye'nin diğer illerine kıyasla yüksek orandadır (TÜİK, 2013). Kentsel bölgelerin çekiciliği, istihdam ve eğitim imkânlarının fırsatlar sunmasından kaynaklanmaktadır (Güreşçi, 2010, s.78). Bu bakımdan AB hibe projelerinin “coğrafi odaklanma” koşulu ve DPT'nin “Stratejik Çerçeve Uyum Belgesi” kapsamında Doğu Anadolu Bölgesindeki çekim merkezi ilan edilen Van'ın üretim yapısının çeşitlendirilmesi, işsizler için iş olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır (Gündüz, 2013, s.71).

Devlet, kamu yatırımlarının öncelikli yörelere kaydırılması ve bazı özendirici teşviklerin uygulanması için Türkiye'yi, “gelişmiş”, “normal” ve “kalkınmada öncelikli” yöreler ya da bölgeler olarak üç ayrı bölgeye ayırmıştır. Kalkınmada öncelikli yöreler de yine kendi içinde birinci ve ikinci derecede öncelikli yöreler olarak ayrılmaktadır. Burada dikkati çeken Doğu Anadolu'daki illerin ve dolayısı ile Van'ın öncelikle geliştirilmesi iller kapsamında olmasıdır. Bu kapsamda çeşitli yazarlarca (Gündüz, 2013, s.72) vurgulandığı gibi; yatırım indirimi, enerji maliyetlerinin düşük olması, arsa tahsisi, KDV istisnası, vergi, resim ve harç istisnası, KOSGEB destekleri, özel sektöre verilen “Yatırım Teşvik Belgesi” işletmelerin artırılması, kamu yatırımının bu illere daha fazla yapılması vb. teşvikler arz meydana getirmek için ve ekonomik gelişme için şüphesiz önemli olmaktadır. Ancak yakın ve etkin denetim, kaynak rantabilitesinin sağlanması için elzem görülebilir. Van ili için geçmişte çok önemli olan ancak günümüzde etkinliğini çoğunlukla kaybettiği gözlenen hayvancılık ve tarım sektörü (organik, arıcılık vb.) öncelikli geliştirilmesi gereken sektör olarak bölgeye büyük katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanında imalat, ticaret, gıda vb. sektörlerde önerilmektedir.

Ekonomik ve sosyal yararlarından dolayı bölgesel sorunların giderilmesi için ise en önemli araçlardan biri turizm görülmektedir. Bunun için de turizm endüstrisinin çok yönlü analiz edilmesi diğer sektörler gibi desteklenmesi, bölgenin gelişmesi, ekonomik ve sosyal sorunların çözüme yardımcı olabilir. Turizm ekonomik ve sosyal bir olay olmasının yanında psikolojik bir tatmin, kültürel ve çeşitli alanda birçok etkinlik sağlayan bir özelliğe sahiptir (Hayta, 2008, s.39). Turizm yaptığı ekonomik, sosyal ve kültürel etkisi ile sadece ülkelerin kalkınmasında değil bir ülke sınırları içinde gelişmişlik özellikleri birbirinden farklı yerler arasındaki gelişmişlik farklılıklarını azaltarak dengeleyici bir özellik göstermektedir. Ülkeler için özellikle ödemeler dengesi üzerine etkisi ve yöre ve bölge hatta mikro turistik çekim yeri (destinasyonlar) için istihdam kaynağı ve gelir getirici etkisinin keşfedilmesi turizmin günümüzün en önemli ekonomik sosyal ve kültürel gelişim aracı olmasını sağlamıştır.

Seyahatlerin artması ile birlikte turizm ülkeler ve şehirler için büyük bir finans kaynağı oluşturmaktadır (Serçek ve Hassan, 2016, s.8). Çekicilikler dikkate alındığında turizm sektörünün Van'ın ekonomik sosyal ve kültürel gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir potansiyel olduğu görülür. Bunun için ise öncelikli olarak hali hazırda turizmden kimlerin yararlandığının ve mevcut hedef kitlenin analizinin yapılması yararlıdır. Bunun için de turist özelliklerinin belirlenmesi öncelikli olarak gerçekleştirilmesi gereken bir konu olarak turist özelliklerinin bilinmesine odaklı turizm ürünü oluşturulması önemlidir (Doğan, 2010, s.80). Ayrıca turizmin dünya genelinde turistik destinasyon çeşitliliğinin artması ve küresel bir nitelik taşımasından dolayı turizm işletmelerinin değişimleri takip ederek kaliteye odaklanmasını gerektirdiği (Topaloğlu, ve Kaya, 2008, s.25) gibi destinasyonların da diğer destinasyonlardaki gelişmeleri takip etmesi ve kendini buna uyarlaması elzemdir. Şehirler turizmden daha fazla pay kapmak için kendilerini en iyi şekilde konumlandırmakta ve stratejiler geliştirmektedir (Serçek ve Hassan, 2016, s.8).

### **Pazar Araştırmasında Turist Özelliklerinin Belirlemesinin Önemi**

Rekabet etmede başarılı olmanın önemli noktalarından birisi etkin pazar araştırmalarının yapılmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan bir destinasyona gelen turistlerin neden, nasıl geldiği ve nasıl bir tüketim davranışı gösterdiğinin bilinmesi destinasyon ve destinasyondaki işletme

yöneticilerin gelecek planlarının şekillenmesinde başvuracakları kritik bilgileri oluşturmaktadır. Van, özellikle İranlı turistler için alış-veriş ve dinlenme, değişiklik maksadıyla, kültürel ve km olarak yakınlık gibi çekici faktörlerin de etkisiyle önemli bir turistik çekim yeri niteliğindedir. Turizm olayının temelinde insan olması nedeniyle bireylerin davranışları, istekleri ve ihtiyaçları turizm pazarlamasının da özünü oluşturmaktadır. Kottler vd'nin (2010) ifade ettiği gibi tüketici ihtiyaçlarının anlaşılması ve bu ihtiyaçlara yönelik tüketiciye değer katan ürünler geliştirilmesi pazarlamanın temeli olmaktadır. Gelecek için geliştirme göstermesi bakımından bu kitlenin özelliklerinin ve davranışlarının analiz edilmesi oldukça yararlı görülebilir. Pazarlama faaliyetlerinde başarılı olunması için de hitap edilen hedef kitlenin özelliklerinin bilinmesi elzem derecede önemlidir. Bu anlamda pazarlamanın amacı fayda sağlayan (kar) müşterilerin araştırılması, bulunması, devam ettirilmesi ve çoğaltılmasıdır (Kottler vd., 2010, s.11). Turist talebini ve dolayısı ile turistik ürünleri kullananların satın alma davranışlarını etkileyen kültürel, sosyal, kişisel ve psikolojik çeşitli faktörler bulunmaktadır (Kottler, vd. 1999, s.181; Olalı ve Timur, 1988). Genel olarak tüketici davranışı, bireylerin ya da grupların isteklerini ve gereksinimlerini tatmin eden ürünleri, hizmetleri fikirleri ya da deneyimlerin seçimini, satın almasını kullanmasını ya da tüketimini incelemektedir (Solomon, 2004, s.8). Bahsedilen konuların turistlerin ziyaret ettiği yer ile olan ilgisi ve bu ilgi düzeyinin ne yönde olduğunun bilinmesi turistik alanın pazarlaması için gerekli ve önemlidir. Bu anlamda pazarlamacılar da toplumun ve bireylerin davranışlarına yansıyan ekonomik gelişmeleri ve eğilimleri yakından izlemek durumundadırlar (İçöz, 2001, s.64). İslamoğlu (1995), turistlerin karar verme süreçlerinin, seyahat motiflerinin, amaçlarının ve turist özelliklerinin bilinmesinin pazarlama stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması için önemli olduğunu ifade etmektedir (Gürbüz, 2005, s.76). Rızaoğlu'na (2003), göre turistik tüketicilerin karar verme sürecini etkileyen etmenler sadece turistlerin kişisel özelliklerine bağlı değil ve buna ek olarak tatil özellikleri ve çekim yerinin özelliklerine bağlı olmaktadır (Rızaoğlu, 2003, s.160).

Turizm olayı coğrafi bir mekânda gerçekleşmekte bölge ve bölgenin unsurları ile çeşitli iletişimi kapsamaktadır. Bu kapsamda insan hareketlerinin bir yere yönelmesinde yerin çekim özelliklerinin yanında güdülenmelerinin anlaşılması önemlidir. Güdülenmeye de neden olan faktörler eksikliği hissedilen psikolojik ya da maddi ve maddi olmayan durumlardır. Bu bakımdan artık günümüzde bireylerin sayısı kadar çeşitli olabilecek maddi ve maddi olmayan çekicilikler tespit edilmekte ve bu durum insanların turistik çekim merkezine yönelmesinin nedeni olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenleri, Maslow (1964) ihtiyaçlar hiyerarşisi, Ramumbo; psikolojik, kültürel, kişilerarası, statü ve prestij güdüsü, kişisel olarak, Gray (1970)'de "değişik yerlerde bulunma" ve "rutinden kurtulma" güdüsü olarak gruplandırmaktadır (Collier, 2006, s.288-292). Bu karmaşık yapı turizmin bir disiplinler arası yaklaşım ile uygulanmasının da belirtisidir. Bu bakımdan bu endüstride turistik tüketicilerde meydana gelen değişimleri yaratıcı stratejilerle uyumlaştırabilecek bir şekilde yapılmasına gereksinim vardır (İçöz, 2001, s.28). Profil kavramı, bir kişi ve eşya için ayırt edici özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Doğan vd., 2010, s.81) Hedef turist grubunun belirli özellikleri ne kadar iyi biliniyorsa yürütülecek reklam, tanıtma ve satış geliştirme işlemleri o ölçüde etkili olmaktadır (Hayta, 2008, s.35). Bu bakımdan Van'a gelen İranlı turistlerin davranışlarının temel analizi, geliş nedeni, şekli, satınalma biçimi, satın alma kararlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve iyi analiz edilerek bir hedef kitle olarak onların istek ve arzularına odaklı özelliklerde turistik ürün ve ürün guruplarının geliştirilmesi Van ve yöresinin turizm gelişiminde istenilen faydanın sağlanması için gereklidir. Bu nedenle öncelikli olarak İranlı ziyaretçilerin istek ve gereksinimlerinin belirlenmesi, bu hedef kitlenin tüketici davranışlarının araştırılarak pazarlama politikalarının ve destinasyon yönetim stratejilerinin belirlenmesi yararlı olabilir. Alt ve üst yapının kalite olarak gözden geçirilmesi ve kantitatif ve kalitatif yönden iyileştirilmesi de sayılabilir. Sonuçta bütün işletmeler gibi destinasyonlar da sadık turistik tüketiciler meydana getirmeye çalışmaktadırlar (Murphy et al., 2000, s.47).

Bir bölgenin turistler için çekici olması bölgenin imajı ile de ilgilidir. Destinasyon (çekim yeri) imajı turist davranışlarının üzerindeki etkisi; (Bigne et al., 2001; Lee et al., 2005; Mansfeld, 1992)'e göre iki temel noktada; satın alma öncesi ve satınalma sonrası davranışlarda ortaya çıkmaktadır (aktaran: Chen ve Tsai, 2007, s.1116). Satın alma öncesi daha genel incelenmekle birlikte, satın alma davranışı sonrası, tatmin, tavsiye ve tekrar gelme ya da ürün kullanma üzerinde önemli

etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Chen ve Tsai, 2007, s.1116). İmajın insan davranışlarını etkilediğine yönelik (Mansfeld,1992) çeşitli yazarlar arasında bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Bigne, vd.2001, s.607; İnan vd., 2011, s.489). Destinasyon (çekim yeri) imajı, bir turistik bölgeyi, yeri ziyaret edenlerin o yer ile ilgili olarak inançlarının, fikirlerinin ve izlenimlerinin toplamı olarak tanımlanmakta ve etkili bir imaj olması için çekicilik, gerçeklik ve inandırıcılık gibi ayırıcı özelliğe sahip olması gerekmektedir (Sevim vd.,2013:116). Bu bakımdan Van'ı ziyaret edenlerin Van ile ilgili edindikleri izlenimler, gözlemler, deneyimler gerçek bir imaj olarak olumlu olmasının sağlanması destinasyon için çok yönlü anlam taşımaktadır. Destinasyonun kendine özgün imajının yansıtılması önemlidir (Öter ve Özdoğan, 2005, s.128).

## Araştırmanın Amacı

Bir bölgenin turizmin endüstrisi yönünden geliştirilmesinin amaçlarından birisi çekim bölgesinin turizmden en büyük faydayı elde etmesini sağlamaktır. Bu nedenle turistik çekim merkezi (destinasyon) yöneticileri pazarlama stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması için pazarlama araştırmalarına gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenledir ki bu çalışma, Van ili için önemli bir aktif pazar olan İranlı turistlerin Van ilini ziyaretleri ile ilgili verilerin elde edilmesini ve bu verilerin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımla Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin, geliş sebeplerini, geliş şekillerini, kalma sürelerini, harcama miktarını, konaklama biçimleri ve geliş sıklıklarının belirlenmesi ve hangi demografik özellikler taşıdıklarının tespit edilmesini amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda Van'ın İranlı turistlerin algısındaki yeri açıklanmakta ve sonrasında ise sürekli gelişler meydana getirebilmek için yapılması gerekenler hakkında görüş ve öneriler sunulmaktadır. Bu anlamda bu çalışmanın en temel amacı çekim yeri pazarlama stratejilerinin doğru şekilde belirlenmesine ve etkin uygulanmasına katkı sunmaktır.

## Yöntem

Van ilini ziyaret eden İranlı ziyaretçiler hakkında kapsamlı bilgiler elde edebilmek amacıyla kapsamlı veri toplama yöntemi olarak yirmi bir sorudan oluşan bir soru formu (anket) hazırlanmıştır. Türkçe hazırlanan bu soru formu daha sonra Farsça ve Türkçe dillerinin her ikisini de iyi düzeyde bilen bir tercüman aracılığı ile Farsça 'ya çevrilmiş, Türkçe'yi ve Farsça'yı iyi kullanan dil bilgisine sahip uzman kişilere kontrol ettirilmiş ve düzeltmelerden sonra bu soru formlarının tesadüfi örnekleme yöntemi ile rastgele seçilen İranlı ziyaretçiler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Soruların karşılıkları en az iki ve en fazla sekiz kategorik gruplandırma şeklinde hazırlanmış ve deneklerin kendilerine uygun olanı işaretlemesi istenmiştir. Araştırma evrenini Van ilini ziyaret eden ve en az bir geceleme gerçekleştiren ziyaretçiler oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak frekans dağılımları yapılmıştır.

## Bulgular

Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle aşağıdaki çeşitli tablolarda ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1  
*Van'ı Ziyaret Eden Turistlerin Demografik Özellikleri*

Cinsiyet	Medeni Hal				
	F	%	F	%	
Kadın	95	48,7	Evli	119	65,0
Erkek	100	51,3	Bekar	64	35,0
Toplam	195	100	Toplam	183	100
Yaş	Eğitim Durumu				
18-25	34	17,6	İlköğrenim ve	39	20,5
26-35	87	45,1	Lise		

36-45	38	19,7	Üniversite	80	42,1
46-55	26	13,5	Y. Lisans	58	30,5
56 Ve Üzeri	8	4,1	Doktora	13	6,8
Toplam	193	100	Toplam	190	100
Meslek			Aylık Gelir (\$)		
Devlet Çalışanı	34	18,4	500	45	27,8
Özel Sektör	67	36,2	501-1000	51	31,5
Kendi İşi	19	10,3	1001-1500	24	14,8
Emekli	13	7,0	1501-2000	14	8,6
Öğrenci	23	12,4	2001-2750	12	7,4
İşsiz	29	15,7	2751 Ve Üzeri	16	9,9
Toplam	185	100	Toplam	162	100

Tablo 1’de Van’ı ziyaret eden İranlı turistlerin % 48,7’sini kadınlar, % 51,3 ünü ise erkekler oluşturduğu görülmektedir. Toplam olarak ifade edilir ise 195 ziyaretçinin 100’ü erkeklerden oluşmaktadır. Medeni durumlarına göre ise gelenlerin %60,7’si evli, %32,7’si ise bekârlardan oluşmaktadır. Gelen turistlerin yaşları itibari ile durumları analiz edildiğinde; 18-25 yaş aralığında olanlar % 17,3, 26-35 yaş aralığında olanlar % 44, 4, 36-45 yaş aralığında olanlar % 19,4 ve 46-55 yaş aralığında olanlar %13, 3 ve 56 yaş ve üzeri olanların ise en az düzeyde %4,1 oranında olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi bakımından ise İranlı turistlerin % 42,1’ini üniversite mezunu olanlar, %30,5’ini yüksek lisans eğitimi almış olanlar ve %20,5’ini lise mezunu ve %6’8ini doktora düzeyi eğitimi alanlarının oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuçla, Van’ı eğitim düzeyi oldukça yüksek olanların ziyaret ettikleri anlaşılmaktadır. Meslek grupları bakımından değerlendirildiğinde ise % 34,2 oranında en çok özel sektör çalışanlarının Van’ı ziyaret etmekte olduğu görülmektedir. Devlet çalışanı olanlar % 17,3 ve kendi işini yapanlar %9,7 oranındadır. Ayrıca emekli ve öğrenci grubu olarak değişik meslek grubundaki insanlar Van’ı ziyaret etmektedir. İranlı ziyaretçiler aylık gelirleri bakımından değerlendirildiğinde ise aylık kazancı 500 dolar olanlar % 23, 501 ile 1000 dolar arasında olanlar %26, 1001 ile 1500 dolar arasında olanlar %12,2, 1501-2000 dolar arasında %7,,1, 2001-2750 arasında olanlar %6 ve 2751 dolar üzeri aylık gelir elde edenler %8,2 oranındadır. Bu sonuçla, gelenlerin yaklaşık yarısı aylık 1000 dolar gelir edenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2  
*Seyahat Planlamaları ve Seyahat Etme Biçimleri*

Van’a Ulaşım Şekli	F	%	Tatil/Gezi Planlama Şekli	F	%
Otobüs	98	53,0	Kendi Başıma	134	78,4
Özel Aracım	71	38,4	Seyahat Acentesi Önerisi	22	12,9
Tren	2	1,1	Seyahat Acentesi Paketiyle	14	8,2
Uçak	14	7,6			
Toplam	185	100	Toplam	170	100
Tatil Kararı Verilirken Alınan Bilgi Kaynakları	F	%	Tatile/Gezi Birlikte Geline Kışiler	F	%
İnternet	46	24,3	Yalnız Kendim	11	5,6
Tv	7	3,7	Eşimle	40	20,5
Gazete -Dergi	3	1,6	Eşim Ve Çocuklarımla	72	37,0
Seyahat Acentesi	26	13,8	Arkadaşlarımla	44	22,6
Akraba –Arkadaş Tavsiyesi	86	45,5	Ailemle	28	14,3
Toplam	168	100	Toplam	195	100

Tablo 2’de Van’a gelen İranlı ziyaretçilerin seyahat planlamaları ile bilgiler görülmektedir. Tablo 3’deki sonuçlara göre İranlı turistlerin %53’ü otobüs ile gelmekte, %38,4’ü de kendi araçları ile gelmektedirler. Tren ve uçak ile gelen turist sayısı ise birlikte sadece %8,9’dur. İranlı ziyaretçilerin %78,4’ü kendi başına, %12,9’u seyahat acentesinin önerisi ile ve %8,2’si de acentenin sunduğu paket programı satın alarak geldikleri ortaya çıkmıştır. İranlı turistler, seyahat kararlarını vermeden önce Van ile ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi almaktadırlar. İranlıların %24,3’ü internet, %13,8’i seyahat acentesi, %45,5’i akraba ve arkadaşlarından bilgi alarak tatil kararını verdiklerini belirtmişlerdir. Yine Tablo 2 incelendiğinde İranlı turistlerin seyahatlerinde eş, çocuk ve arkadaşları ile seyahat ettikleri

anlaşılmaktadır. Tablo 3'teki sonuçlara göre eş ve çocukları ile seyahat edenlerin oranı %37, sadece karı-koca olarak ziyaret edenlerin oranı ise %20,5, arkadaşları ile ziyaret edenlerin 22,6 ve kendi başına Van'a gelenlerin oranı sadece %5,6 olarak en düşük düzeyde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ile en çok gelenlerin eş ve çocukları ile gelen aileler olduğu anlaşılmakta ve bu hedef kitlenin beklentilerinin geniş olarak analiz edilerek uygun ürün ve hizmet biçiminin geliştirilmesi, mevcut olanların kalite ve niceliğinin iyileştirilmesi önerilebilir.

Tablo 3  
*Seyahat Sıklığı ve Geçirilen Süre ile İlgili Frekans Dağılımı Sonuçları*

Ziyaret Sayısı	F	%	Ziyaret Sıklığı	F	%	Ziyaret Süresi	F	%
İlk kez	78	40,4	Her ay	12	7,5	Bir-iki gün(1-2)	88	45,1
İkinci kez	36	18,7	2ayda bir	7	4,4	Üç-dört gün(3-4)	85	43,6
Üçüncü kez	18	9,3	3 ayda bir	26	16,4	Beş-yedi gün(5-7)	14	7,2
Dördüncü kez	13	6,7	6 ayda bir	87	54,1	Yedi- on gün(7-10)	3	1,5
Beş ve üzeri	48	24,9	Her yıl bir kez	27	17,0	On gün(10) ve üzeri	5	2,6
Toplam	193	100	Toplam	159	100	Toplam	195	100

Tablo 3'te İranlı turistlerin Van'a yaptıkları ziyaret sıklıkları ve Van'da geçirdiği süreler görülmektedir. İlk kez ziyaret edenler %40,4 ile en yüksek oranda olmakla birlikte, ikinci kez ziyaret edenler %18,7, üçüncü kez ziyaret edenler %9,3, dördüncü kez ziyaret edenler %6,7 ve beş ve daha fazla kez ziyaret etmiş olanlar %24,9 oranında olduğu ortaya çıkmıştır. İlk kez gelenler önemli oranda olmakla birlikte gelenlerin daha sonra Van'a düzenli olarak ve tekrar geldikleri anlaşılmaktadır. Tekrarlanan gelişler çekim yeri için oldukça önemlidir. Ayrıca turistlerin çekim yerinde kalış süreleri, konaklama işletmeleri vb. işletmelerin doluluk oranları ve meydana getirdiği ekonomik sonuçları bakımından önemlidir Ziyaretçiler Van'da geçirdikleri süre bakımından değerlendirildiklerinde ise büyük oranda (%88,7) bir ve dört günlük zaman geçirdikleri görülmektedir. Önemli olan bu kalış sürelerinin uzatılması ve bununla birlikte kalış süresini uzatacak ürün ve hizmetlerin geliştirilmesi, iyileştirilmesi konusunda sorgulamalar ve buna bağlı planların, değerlendirilmelerin yapılması uygun görülmektedir. Van'ın İranlı turistler tarafından tekrarlı olarak ziyaret edilmesi yeni gelişme arzusunda olan bir turistik çekim yeri açısından çok arzu edilen bir durumdur. Bununla birlikte, tekrarlanan ziyaretler ziyaretçilerin bölgeden memnuniyeti sonucunda tekrar gelme niyetine yansımaları olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan Van'ın bir turistik ürün olarak rekabet avantajına sahip olduğunun gerçekçi bir analizle incelenmesi, pazarlama ve buna bağlı yatırım planlamaları için yararlı olabilir.

Tablo 4  
*Konaklama Şekli, Pansiyon Türü ve Harcama Miktarı ile İlgili Frekans Dağılımı Sonuçları*

Kalınan Yer	F	%	Konaklama Şekli	F	%	Harcama Miktarı(\$)	F	%
Arkadaşlarımda	9	4,8	Yalnız oda	4	2,1	1000	66	40,0
Pansiyon	3	1,6	Oda kahvaltı	135	71,4	1001-1500	37	22,4
2-3 yıldızlı otel	84	44,4	Yarım pansiyon	12	6,3	1501-2000	26	15,8
4 yıldızlı otel	70	37,0	Tam pansiyon	38	20,0	2001-3000	21	12,7
5 yıldızlı otel	23	12,2				3001-4000	10	6,1
						4001 ve fazlası	5	3,0
Toplam	189	100	Toplam	189	100	Toplam	165	100

Tablo 4'te ise turistlerin kaldıkları konaklama çeşidi, konaklama biçimi (pansiyon) ve kaldıkları süre içerisinde harcama miktarı analiz edilmektedir. Sonuçlara göre kalanların en büyük çoğunluğu %44,4 ile 2-3 yıldızlı otellerde, %37,0 ile 4 yıldızlı otellerde kaldıkları görülmektedir. Beş yıldızlı otel kapasitesi iki, üç ve dört yıldızlı otellerin tamamının toplamının yarısı kadar olmakla birlikte beş yıldızlı otellerde konaklayan İranlı misafirlerin oranı aynı oranda konaklama yapmadıkları, iki, üç ve dört yıldızlı otellerde konaklayanların yaklaşık % 12,2'si kadar kısmının beş yıldızlı otellerde konakladığı ortaya çıkmıştır. İranlı turistlerin yaklaşık %71,'i oda kahvaltı, %20'si tam pansiyon biçiminde konaklamaktadırlar. Kaldıkları süre içindeki harcamaları ise çoğunluğu 1000 dolar (%40'ı) harcama yapmaktadırlar. İkinci sırada ise 1000 ile 15000 dolar arasında harcama yapanlar

(%22,4), üçüncü olarak (15,8'i) 1500 ile 2000 dolar arasında harcama yapanlar görülmektedir. Dördüncü sırada 2001 ile 3000 dolar arasında harcama yapanlar görülmektedir (%10,7). 3000 dolar ve daha fazla harcama yapanların oranının ise %7,7 oranında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

*Van'ı Ziyaret Eden İranlı Turistlerin Van'ı Tercih Etme Nedenleri ile İlgili Frekans Dağılımı Sonuçları*

Ziyaret Nedeni	F	%	Tercih Edilmesindeki En Önemli Faktörler	F	%
Alışveriş yapmak	75	38,7	Km olarak yakınlık	69	36,1
Gezmek	19	9,8	Kültürel yakınlık	30	15,7
Tatil-Dinlenme	77	39,7	Tarihi ve Kültürü, Festivalleri ve Doğası	21	11,0
Eğlenme	9	4,6	Ucuz Olması	21	11,0
Değişiklik	14	7,2	Hem Yakın Hem Ucuz Olması	50	26,2
Toplam	194	100	Toplam	191	100

Tablo 5'te ziyaretçilerin Van'ı neden ziyaret ettiklerini belirlemeye yönelik sorulan soruya %39,7'si "tatil ve dinlenme", %38,7'si "alışveriş yapma", %9,8'i "dinlenme", %7,2'si "değişiklik" ve %4,6'sı ise "eğlenme" şeklinde cevap vermişlerdir. Tabloda görüldüğü gibi İranlı ziyaretçilerin büyük çoğunluğunun alışveriş ve tatil amaçlı geldikleri görülmektedir. Eğlenme amaçlı gelenlerin en düşük oranda olduğu diğer önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Bu sonuçla ziyaretçilere dönük eğlence alanında sektörel gelişmeye gereksinim olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Yine tablo 5'te ziyaretçilerin Van'ı tercih etmelerinde önemli olan diğer faktörlerin neler olduğunun belirlenmesine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar ise en yüksek oranda iki ifade üzerinde olmaktadır. Km olarak yakın olduğu için Van'ı tercih edenlerin oranı %36,1 ve hem yakın ve hem de ucuz olduğu için tercih edenlerin oranının ise %26,2 düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece ucuz olduğu için tercih edenlerin oranı göreceli olarak çok daha düşük orandadır (%11). Ziyaret edilen yerin kendi kültürüne yakın olması kültürel çatışmanın yaşanması olasılığını aza indirdiğinden bu çalışma da ziyaretçilerin kendi kültürleri ile Van'ın kültürel yapısını yakın buldukları da ortaya çıkmaktadır. Kültürel olarak yakın hissedenlerin oranı %15 düzeyinde ve diğer ifadeler içinde üçüncü yüksek oran olarak görülmektedir.

Tablo 6

*Van'ı Ziyaret Eden İranlı Turistlerin Van'dan Türkiye'nin Diğer Şehirlerine Gidip Gitmemeleri ile İlgili Frekans Dağılımı Sonuçları*

Türkiye'nin Diğer Şehirlerine Gitme Durumu	F	%
Evet	144	77,4
Hayır	42	22,6
Toplam	186	100

Tablo 6'da Van'a gelen ve daha sonra Türkiye'nin diğer şehirlerine gidip gitmemelerini belirlemeye yönelik sorulan soruda gelenlerin dörtte üçünün başka bir şehre de gittiği ortaya çıkmıştır. Buna göre gidilen şehirler en çok ve sırasıyla; İstanbul, Antalya, İzmir, Muğla, Aydın, Ankara, Erzurum, Trabzon olmaktadır. Van, Türkiye- İran arasında 560 km'lik sınırının yaklaşık 300 kilometresi ile yarıdan fazlasını oluşturmaktadır. Bu bakımdan Van, konum itibari ile sadece İran'ı Türkiye'ye bağlamakla kalmamakta ve Orta Asya'nın Türkiye'ye ve Türkiye üzerinde Avrupa'ya bağlanması konusunda bir geçiş oluşturmaktadır. Van'a gelen turistlerin turizm ve diğer nedenlerle Türkiye'nin başka şehirlerine geçip geçmediklerinin belirlenmesi amacıyla sorulan "Van'dan diğer şehirlere gider misiniz" sorusuna %77,4 oranında "evet" yanıtını verdikleri görülmüştür. Van'da kalanlar ise sadece %22,6 oranındadır. Bu bakımdan Tablo 6'daki sonuç aynı zamanda İran'dan gelen ziyaretçilerin Van'ı, Türkiye'nin diğer farklı şehirlerine geçiş güzergâhı olarak da kullandıklarını göstermektedir. Turistlerin Van'a geldikten sonra Türkiye'nin gezdikleri, ziyaret ettikleri iller sırasıyla İstanbul, Antalya, İzmir, Muğla, Aydın, Ankara ve Karadeniz bölgesindeki Trabzon ve yakın diğer iller oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 7

*Van'ı Ziyaret Eden İranlı Turistlerin Van ve Çevresi ile İlgili İmajı ve Frekans Dağılımı*

Van Gölü ve Çevresini Değerlendirme	F	%
Yeterli	59	32,1
Yetersiz	103	56,0
Fikrim Yok	22	12,0
Toplam	184	100

İyi bir çekim yeri imajı oluşturma ve turistlerin ziyaret edilen yere uygun tavsiye davranışı geliştirilmesi, destinasyon pazarlamasında yüksek doluluk oranı ve düşük maliyet ile etkin bir pazarlama sağlanmasına katkı sunduğu bilinmektedir. Van'a gelen ziyaretçilerin geliş nedenleri ve deneyimleri ve sonuçta başkalarına önermeleri konusunda elde ettikleri imaj olarak kabul edilen düşünceleri tekrar gelişler için önemli olmaktadır. Gerçek imajın ki bu da bizzat turistik yerin ziyareti sonunda gerçekleşmektedir. Bu anlamda bilişsel (cognitive) imaj ziyaret edilen yerin kültürü ve alt yapısından etkilenmekte ve turistik yerin genel imajı üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (İnan, vd., 2011:494). Tablo 7'de İranlı turistlerin Van'ı Van gölü ve çevresi ile bir turistik çekim yeri olarak birlikte değerlendirmeleri ile ilgili düşünceleri %52,6 oranında olumsuz olarak gerçekleşmiştir. Şehir, alış-veriş olanakları, lokantaları otelleri vb. üniteleri ile İranlı turistik tüketiciler için belli bir ortam sağlamakla birlikte Van gölü ve çevresi ile değerlendirildiğinde durumun olumsuz bir özellik gösterdiği sonucuna varmak Tablo 7'deki oranlar dikkate alındığında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca anket doldurulması esnasında büyük çoğunluktaki İranlı turist sayısının, Van Gölü ve çevresinin yeteri kadar değerlendirilmediği ve kendileri için çekici olmakla birlikte bu çekiciliğin kendilerine ulaştırılabilecek bir ürün haline getirilmemiş olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Van Gölü, kapalı bir havza gölü olarak Türkiye'nin en büyük gölü olması ve bunun yanında kapalı göller sıralamasında 3,713 km<sup>2</sup>'lik yüzölçümü ile 13'üncü sırada dünyanın sodalı en büyük gölü konumunda (Barlas, 2010:53) olmasına karşın turistik kullanım için bir yarar sunmadığı ve bunun sonucu olarak ekonomik, sosyal ve kültürel bir olay olan turizmin etkilerinden bölgenin ve ilin tam anlamı ile yararlanmadığı, adeta atıl şekilde kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8

*İranlı Turistlerin Van'a Tekrar Gelme Niyeti ve Başkalarına Önerme Niyeti ile İlgili Frekans Dağılımı Sonuçları*

Tekrar Gelme Niyeti	F	%	Başkalarına Önerme Niyeti	F	%
Evet	118	77,1	Evet	131	84,0
Hayır	18	11,8	Hayır	9	5,8
Kararsız	17	11,1	Kararsız	16	10,3
Toplam	153	100	Toplam	156	100

Tablo 8'de Van'ı tekrar ziyaret etme niyetinde olanların oranı %77,1 ve tekrar ziyaret etme niyetinde olmayanlar %11,8 oranındadır. Kararsız durumda olan 17 denek ise %11,1'lik bir oranı oluşturmaktadır. Bu sonuçlardan Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin büyük bir çoğunluğu Van'ı tekrar ziyaret etme niyeti taşıdıkları görülmektedir. Turistlerin bir yeri tekrar ziyaret etme niyeti, destinasyon imajı ile ilgili yönleri bulunmaktadır. Rızaoğlu, (2003, s.160) bu hususu turist davranışları ile çekim yerinin özellikleri arasında bir nedensellik ilişkisi olduğunu ve çekim yerinin tarihi, doğası, kültürü alış veriş olanakları vb. yönleri arasında bağ kurmaktadır. Sevim vd. (2013, s.116) de, destinasyon imajının turistlerin tavsiye etme davranışı üzerinde etkisi bulunduğunu ifade etmektedir.

Turistik tüketici satın alma davranışı satın alma öncesi, satın alma anı ve sonrası olarak başlıca üç temel evreye de ayrılabilir. Davranışlar bir süreç olduğundan Kotler vd. (2003, s.180), turistik tüketicinin bu süreçte gereksinim ve isteklerini üç aşamalı olan sürece göre belirlediğini belirtmektedir. Ayrıca turistlerin satın alma davranışlarına bunların dışında sosyal ortam, gruplar,



arkadaş, aile vb. gruplar gibi çeşitli referans grupları etki etmektedir. İranlı turistlerin satın alma davranışlarında ziyaret edilen yerin başkalarının da ziyaret emesi için olumlu düşünceler içerisinde olarak başkalarına önerme niyeti ve durumu Tablo 9'da görülmektedir. Tablo 9'daki sonuçlara bakıldığında Van'ı başkalarının da ziyaret etmesini önerme niyetinde olanlar %84, önerme niyetinde olmayanlar ise sadece %5,8 oranında ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada, Van'ın İranlı turistlerin büyük bir çoğunluğu tarafından tekrar ziyaret edilmek istenen önemli bir turistik çekim yeri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında ziyaret edenlerin çoğunluğu Van'ı, yakınlarının ve başkalarının da ziyaret etmeleri için çaba gösterecekleri bir çekim merkezi olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Yeni gelişmekte olan bir turistik çekim merkezi, İranlı turistler için oldukça önemli olan Van ve Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada aşağıdaki çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Van'a gelen İranlı turistlerin büyük bir çoğunluğu erkeklerden ve evli durumda olanlardan oluşmaktadır. Yaşları bakımından değerlendirildiğinde yaklaşık yarısına yakını 26-35 yaş aralığında ve genç bir yaş grubunu oluşturdukları anlaşılmaktadır. Mesleki açıdan bakıldığında gelenlerin yaklaşık %79'luk bir kısmı çalışan grubunu oluşturmaktadır. Bu nedenle bu yaş grubu özellikle eğlence vb. etkinliklere gereksinim duyan kitle konumundadır. Bu sebeple bölgede yetersiz ve düşük kalite düzeyine sahip olan eğlence vb. tarzdaki etkinlik sunan mekânların oluşmasına gereksinim duyulmakta ve genç kitlenin bu tür turistik ürün gruplarının oluşturulmasıyla bölge ve Van'a tekrarlı ziyaretlerinin de gerçekleşmesine katkı sunabilir. Turistlerin yarıdan fazlası evli çiftlerden oluşmaktadır ve eğitim seviyeleri üniversite düzeyinde ve oldukça eğitilmiş durumdadırlar. Gelir durumlarına göre bakıldığında ise oldukça düşük gelire sahip olanların geldiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada en düşük geliri ifade eden 1000 dolar ve altı gelir grubunun oranı yaklaşık %60 düzeyinde saptanmıştır. Araştırmada en yüksek gelir grubunu oluşturan 2750 dolar ve üzeri olanların oranı ise sadece %9,9 oranındadır. Yüksek gelir grubunun ekonomik olarak daha fazla harcama içinde olacağı varsayımından hareketle bölgeye yüksek gelire sahip olanların turistlerin çekilebilmesinin başarılması, Van'ın turizm pazarlamasını üstlenen oluşumun ya da pazarlayıcılarının gerçekleştirilmesi gereken bir hedefi olmalıdır. Bunun için ise bölgenin turizm yönetiminde görülen eksikliklerin ve ayrıca koordinasyon eksikliğinin öncelikle giderilmesinin yararlı olacağı ön görülmektedir.

Bir turistik çekim yerine ulaşım, turistlerin bütçelerine getirdiği maliyetler bakımından önemlidir ve mesafe arttıkça maliyetler de artmaktadır. Bu bakımdan bir turistik çekim yerinin turist gönderen bölge ya da yere yakınlığı turistlerin gidecekleri yeri belirlemelerinde bir etken olmaktadır. Bu çalışmada İranlı turistlerin büyük bir çoğunluğunun otobüs ve özel araçları ile çekim yeri olan Van'a ulaşım sağladıkları anlaşılmaktadır. Havayolu zaman ve maliyet bakımından büyük avantaj sunmasına karşın bölgeye gelenlerin sadece %7,6'sı tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni ise Van ve İran arasında direkt uçuşun olmaması ve dolmuş (charter) uçuşlarının belli dönemde ve yetersiz düzeyde yapılmakta olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Bu nedenle Van ve İran arasında hava taşımacılığı ve turizme yönelik dolmuş (charter) taşımacılığı anlaşmalarının yapılması ile bu yolla daha fazla turist çekmenin mümkün olabilir. Karayolu ile gelenlerin gerek sınır girişleri ve gerekse karayolu ulaşımlarında bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu konuda yeni gümrük kapılarının yapılmakta olmasının bu eksikliği kapatacağı tahmin edilir iken ulaşım ve turizmin her alanda denetiminin sağlanması yararlı görülmektedir.

Seyahat planlamasında imaj oluşturma ve isteklendirme, yaptığı etki bakımından tanıtım ve kitlenin bilgilendirilmesindeki önemi büyüktür. Gelenlerin büyük bir çoğunluğu Van'ı ziyaretlerinde bizzat kendileri gerçek bir imaj elde etmiş olmaktadır. Bu imaj, olumlu ya da olumsuz olarak turistin iletişim halinde olduğu akraba, arkadaş, dost ve sürekli yaşadığı çevresine ulaşmaktadır.

Bu çalışmada İranlı turistlerin ağızdan ağıza iletişim şeklinde akraba, arkadaş, dost çevresinin verdiği bilgi ve sonrasında internet üzerinden elde edilen bilgiler ile seyahatlerini planladıkları ortaya çıkmıştır. Tekrarlı satışlar için her zaman önemli olmakla birlikte yeni turistik tüketicilerin kazanılması bakımından da reel turistik tüketici kitlesinin destinasyon tatminin sağlanması konusunda işletme sahiplerine, çalışanlarına, şehir kamu idaresi ve yöneticileri ile turistik kuruluşlara önemli görevler düştüğü görülmektedir. Etkin bir tanıtıma gereksinim duyulduğu da açıkça görülmektedir. Bunun yanında gelenlerin acentelerden fikir aldıkları görülmekle birlikte büyük çoğunluğunun kendi başlarına seyahatlerini planladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan dağıtım kanallarının bu pazara etkin yöntemler ile hitap etmeleri yararlı olabilir. Gelenlerin çoğunluğunun çift ya da aile şeklinde olduğu görülmüştür. Pazarlamanın bu grubun çekilmesi ve tatminine yönelik öneriler geliştirmesini gerektirmektedir.

Ziyaret sıklıklarına göre değerlendirildiğinde ise yarıdan fazlasının yılda en az iki kez geldiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kalış süreleri bakımından oldukça kısa zaman, 2-3 gün kaldıkları ortaya çıkmıştır. Kalış süresin uzatılması ise turistik ürün bileşenlerinin çok olması ve kaliteli olmasına bağlıdır. Bu bakımdan kalış süresini uzatıcı kalite ve kantitatif gelişmenin sağlanması öncelikli hedeflerden olmalıdır. Bu bir açıdan konaklama işletmelerinin çeşitliliği, sunduğu olanaklar ve işletmelerin kalitesi ile ilgili olduğu gibi bölgedeki etkinliklere fırsat sunan olanakların geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu konuda yetersizlik olduğu çeşitli turistlerce ifade edildiği gibi açıkça da gözlenmekte ve çalışmadan bu yönde bir sonuç çıkmaktadır. Sonuç olarak İran'dan gelen turistlerin çoğu, 2/3 yıldızlı otellerde kalmakta (%44) ve oda kahvaltı şeklinde bir konaklama türünü tercih ettikleri görülmektedir. Harcama miktarına göre gelenlerin yarıya yakın bir kısmı 1000 dolarlık bir harcama yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bu sonuç, 2 bin, 2 bin 500'lira ortalama harcama yaptıklarına ilişkin verilen bir başka bilgi (Milliyet, 26 Mart 2016) ile farklılık göstermektedir. Bu açıdan turistik ürün bileşenlerinin nitelik ve niceliğinin geliştirilmesi ile turistik harcamalardan daha fazla gelir elde sağlama olanağı sağlanabilir.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından birisi de bilinenin tersine gelenlerin tamamının değil, %38,7'sinin alışveriş için geldiğidir. %39,7 oranında bir kısmı da tatil ve dinlenme için gelmektedir. Gelenlerin çoğu şehir merkezindeki cadde ile alışveriş merkezlerinde bulunan mağazalardan alışveriş yaptıkları görülmektedir. Şüphesiz alışveriş turistik gezinin önemli bir nedeni olmaktadır. Diğer önemli bir nedenin tatil ve dinlenme olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında İranlı turistlerin büyük çoğunluğu (%36,1) Van'ı yakın olduğu için tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Van'ı diğer yerlere tercih etmelerindeki ikinci önemli neden ise kültürel yakınlık (%15) olduğu ortaya çıkmıştır. Hem ucuz ve hem yakın olmasının etkili olduğunu ifade edenlerin ise %26,2 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Van'a gelen İranlı turistlerin başta İstanbul, Antalya ve İzmir olmak üzere Türkiye'nin diğer şehirlerine gittikleri (%77,4) saptanmıştır. Bu bakımdan Van, İran'a sınır olmasından dolayı İranlı turistlerin Türkiye'nin diğer şehirlerine gitmek için güzergâh olarak kullandıkları bir yer durumunda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan Türkiye'nin diğer turistik bölgeleri Van ve İran üçgeninde ortak amaçlar saptanarak bu yönde çalışmalar yapılması da yararlı olabilir.

Van, alışveriş olanaklarının yanında doğası, gölü, arkeolojik kaynakları ve çeşitli habitat bakımından kaynak değeri oluşturan doğal alanları bakımından oldukça çeşitlilik göstermesine karşın bu çalışmada İranlı turistlerin tüm bölgeyi kaynakları ile birlikte değerlendirdiklerinde oldukça yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yapılan gözlemlerle de birlikte değerlendirildiğinde bölgenin turistik kaynaklarının iyi planlanmadığı, iyi yönetilmediği gibi yanlış yönetildiği ve bilinçsiz kullanıldığı gibi bir noktada olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan bölgenin turistik kaynaklarının, alt yapı ve turistik üst yapının sürdürülebilir bir yaklaşım içinde turizm amaçlı planlanmasını, yönetilmesini ve pazarlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Van gölü ve çevresinin sürdürülebilir yaklaşımla turistik amaçlı planlanması, atık yönetimi ve kıyı yönetiminin oluşturulması ile bu bölgelerin kış ve yaz ayları için çeşitli eğlenme/dinlenme etkinliklere zemin sunacak hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sadece İranlı turistler için değil özellikle yakın diğer ülkelerin potansiyel turistlerinin reel turistik tüketici konuma geçirilmesinde ve iç turizmin

yararlanması için de yararlı görülmektedir. Kısaca turizmin arz yönünün geliştirilmesi turizm talebinin nitelik ve niceliğinin sağlanması için gerekli görülmektedir.

Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisi İranlı turistlerin Van'ı kendileri için uygun bir turistik çekim merkezi olarak görmeleridir. Rızaoğlu'nun (2003) ifade ettiği gibi turistler bir bölgeyi bir nedensellik ilişkisi içinde ziyaret etmektedirler. Bu anlamda İranlı turistler, Van'ın alışveriş mağazalarını kaliteli ürünler sunan yerler olarak görmekte, kültürel ve km olarak yakın görmekte ve yakın olmakla birlikte ucuz olarak değerlendirdikleri ve çeşitli diğer nedenlerden dolayı tekrar ziyaret etme niyetinde ve memnun olduklarını, evlerine döndüklerinde çevresindeki diğer insanlara önerme niyetinde oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak turizm arzı ile turistik arzın her birim ve aşamasında özellikle oteller, yeme içme üniteleri olan kafeterya ve lokantalarda, şehir içi esnaf ve iş mekânlarının, çalışanlarının niteliksel iyileştirmelerinin sağlanması bölgenin turizm gelişimi açısından yararlı görülmektedir.

## Kaynaklar

- Barlas, E.E. (2010). *Türkiye'deki AVM'lerin İncelenmesi ve Van İli'nde AVM Projesi Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Haziran.
- Bayındır, T. (2015). *Turob Hotel, Turistik Otelciler, İşletmeciler ve Yatırımcılar Birliği*, sayı 99.
- Bostan, A. (2013). *Ülke Kalkınmasında Marmaris Turizm Sektörünün Önemi Ve Rus Turistlerin Marmaris'i Tercih Etme Nedenleri*, International Conference On Eurasian Economies, 711-720.
- Bigne, J. E., Sanchez, M. İ. Ve Sanchez, J. (2001) Tourism image, evaluation variables and after purchase behaviour:inter relationship, *Tourism Management* 22, (2001), 607–616.
- Collier, A. (2006). *Principles of Tourism*, 7th edition, Pearson Hospitality Press.
- Chen, F.C. ve Tsai, D., C. (2007). How destination image and evaluative factors affect behavioral intentions? *Tourism Management* 28 (2007) 1115–1122.
- Doğan, H., Üngüren, E ve Yelgen E. (2010). Alanya Turist Profiline Yönelik Bir Araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Y.2010, C.15, S.3 s.79-100.
- Giritlioğlu, İ. ve Avcıkurt, C. (2010). Şehirlerin Turistik Bir Ürün Olarak Pazarlanması, Örnek Şehirler Ve Türkiye'deki Şehirler Üzerine Öneriler (Derlemeden Oluşmuş Bir Uygulama), *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 3 Sayı: 4, Haziran.
- Gündüz, A.Y. (2013). Türkiye'de Azgelişmiş Bölgelerin Kalkındırılmasında Bölgesel Kalkınma Ajansları ve TRB1 Bölgesi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2.
- Güreşçi, E. (2010). Türkiye'de Kentten - Köye Göç Olgusu, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (1)77-86.
- Hayta, A.B. (2008). Turizm Pazarlamasında Tüketici Satın Alma Süreci ve Karşılaşılan Sorunlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16 No:1 31-48.
- İçöz, O. (2001). *Turizm İşletmelerinde Pazarlama, İlkeler ve Uygulamalar*, 2. Baskı, Turhan Kitabevi, Ankara,
- İçöz, O. (1996). *Turizm İşletmelerinde Pazarlama İlkeler ve Uygulamalar*, Anatolia Yayıncılık, Ankara.
- İnan, E., A., Akıncı, S., Kıymalıoğlu, A. ve Akyürek, S. (2011). Kruvaziyer Turizmde Turistlerin Tavsiye Niyetlerinde Destinasyon İmajının Etkisi, *Ege Akademik Bakış*, Cilt:1, Sayı:3, Temmuz, ss. 487-497.
- Kotler, P., Bowen, J. ve Makens, J.C. (1999). *Marketing For Hospitality, And Tourism Industry*, Prentice Hall, New Jersey.
- Kotler, P., Bowen, J. ve Makens, J.C. (2003). *Marketing For Hospitality, And Tourism*, Prentice Hall, New Jersey.
- Lee, C., Lee, Y., & Lee, B. (2005). Korea's destination image formed by the 2002 world cu, *Annals of Tourism Research*, 32(4), 839–858.
- Mansfeld, Y. (1992). From motivation to actual travel. *Annals of Tourism Research*, 19, 399–419.
- Milliyet Gazetesi (2016). <http://www.milliyet.com.tr/esnafin-yuzu-iranli-turistlerin/ekonomi/detay/2215719/default.htm>, 26.03.2016. Erişim: 29.08.2016
- Olalı, H. Timur A. (1988). *Turizm Ekonomisi*, Ofis Ticaret İzmir.
- Öter, Z., Özdoğan, O. N. (2005). Kültür Amaçlı Seyahat Eden Turistlerde Destinasyon İmajı: Selçuk Efes Örneği, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, Güz: 127-138.
- Rızaoğlu, B. (2003). *Turizm Davranışı*. Detay Yayıncılık, II. Baskı, Ankara.
- Sevim, B., Seçilmiş, C. ve Görkem, O. (2013). Algılanan Destinasyon İmajının Tavsiye Davranışı Üzerine Etkisi: Safranbolu'da bir araştırma, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 9, Sayı 20.
- Serçek, S., Hassan, A.(2016). Turizmde Destinasyon Markalaşması ve Diyarbakır Örneği, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13 (1), 6-27.
- Solomon, M.R.(2004). *Consumer Behavior, Buying Having and Being*, Sixth Edition Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Topaloğlu, C. Kaya, U. (2008). Benchmarking (Kıyaslama): Turizm İşletmeleri Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Bahar 2008, Cilt:4, Yıl:4, Sayı:1, 4: 23-50.

TUİK, (2013). İl bazında temel işgücü göstergeleri.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Tourism offers significant opportunities on the basis of economic and social development of underdeveloped areas. The development of tourism activities in the regions seems significantly beneficial for the development of Van in addition to the usage of the traditional forms of development as agriculture and livestock of the development until the contemporary date. In addition to that Van and its surrounding carry a significant potential for the use of tourists in case it is well developed. Currently the potential of tourism largely used by the limited number of Iranian tourists visiting Van. From that point of view the region deserves attracting more tourists appeal not only from Iran but also from the other countries. However, some factors such as being close distance to destination, cultural familiarity and cultural ties of Iranian visitors with the locals and also the other reasons encourage the decision makers to focus on that tourist market primarily when considered the contribution of tourism on the basis of Iranian tourists. Besides that Van is an attractive destination for shopping, leisure, and short time break holidays for them. Hence, understanding the behaviour of tourists visiting a destination offers a long run contribution of the tourism development of Van. As Kottler et al. (2010) stated that understanding consumer needs and developing products that add value to consumers for their needs is the core of marketing. In order to set successful and effective marketing activities and strategies, and to better satisfy the visitors in tourism, it is necessary to know the characteristics, behaviours of the targeted consumers. In this sense marketing is the exploration, finding, maintenance and reproduction of the profitable customers (Kottler et al., 2010, p.11). In case the specific characteristics well known of the targeted consumers, the advertising, promotional and sales development processes to be carried out in the market are effectively implemented (Hayta, 2008, p.35). In this respect, the basic analysis of the behavior of Iranian tourists visiting and determining the factors affecting their purchasing decisions, and their wishes and needs enable decision makers to develop appropriate products for fulfilling the tourist's needs and as well as setting effective and profitable marketing strategies on the name of attracting more tourists to destination while satisfying the existing ones.

### **Purpose and method of The Study**

One of the purposes of developing a region in terms of the tourism industry is to ensure that the region increase benefits from tourism. For this purpose marketing research is one of the strategies that decision makers of a destination marketers appeal primarily. This study aims to determine of the tourists' travel reasons, frequencies, perceptions, revisit intentions also the study enables considerable benefits about how to use the collected data for tourism marketing strategies. The survey method was used and the data were collected through a questionnaire form which consisting of twenty questions. This questionnaire form was initially prepared in Turkish and then translated into Persian with the translation of an interpreter who knows both Persian and Turkish languages in an excellent level. The questionnaire form structured as categorial groups according to the answers of respondents in the form of the options as the least one in two options and the most ones in eight options. The questionnaire which is prepared was distributed to the randomly chosen tourist those have been visiting Van. 196 form was considered for statistical evaluation amongst the returned questionnaire forms. Then the collected data were transferred in to SPSS program for statistical analysis. In the research frequency analysis were done according to the answers of respondents.

### **Findings and Suggestions**

As the conclusion, in the study it was found that most of the visitors are men (51,3 %) and married (65 %). According to their ages most of their ages between 26-35 years old (45,1 %). According to the education most of them almost 80 % are bachelor, master and doctorate level educated tourists. Thus it can easily be said that the tourist profile visiting Van are concluded that the young, married and high level educated tourists. Also it can be concluded from the research that most of them are not visiting just for the purpose of visit. In addition to that 37 % of the tourists visit Van for the purpose of leisure and holiday. In the study, it was found that 60 % of Iranian tourists visited Van more than once a year, 80 % of them came to shopping and for short holiday, 90 % of them reached mostly through coaches and private cars, 37 % travelled with their families. Additionally, it was found that the Lake of Van and its surrounding were not sufficiently evaluated although having significant potential for recreation.

To sum up, Van carries a significant importance for the Iranian tourists' holiday decisions. Distance, cultural, natural beauties, shopping facilities and some more other factors facilitate Van to be chosen as a tourist destination for Iranians. However, the tourism industry in Van need to create new products and improve quality, offerings for the existing and precious tourists who are currently and mostly coming from Iran.

## Emeklilik Hayatında Uyum Sorunu Ve Emeklilik Eğitimi

Cemalettin İpek

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cemalettinipek@yahoo.com

### ÖZ

Emeklilik, bireylerin yaşamlarında uyumsuzluk sorunu ile karşılaşabilecekleri dönemlerden biridir. Emekli olan bireyler, bir yandan çalışma hayatında sahip oldukları görev, statü, hak ve alışkanlıklarından vazgeçmek, diğer yandan da yeni rol ve görevleri benimseyip, üstlenmek durumunda kalabilmektedirler. Emeklilerin, yeni rol ve görevlerini yeterince kabullenemediklerinde, kendilerini artık elinden bir şey gelmez, yaşlı ve işe yaramaz bireyler olarak görmeleri söz konusu olabilmekte; buna bağlı olarak da değersizlik duygusuna kapılarak ruh sağlıkları bozulabilmektedir. Bu bildiride, emekli olan bireylerin emekliliğe, her yönden kendilerini tükenmiş hissettikleri bir dönem olarak değil, yeni rol ve görevlerle hayatında yeni bir başlangıç olarak bakabilmelerine, bir başka ifadeyle emeklilik hayatına daha kolay uyum sağlayabilmelerine katkı sağlayacak emeklilik eğitimi üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda, ülkemizde emeklilik dönemi ile ilgili olarak yaşanan sorunlar, bu konuda yapılmış olan araştırmalara atıfta bulunularak tartışılmakta ve söz konusu sorunların çözümü için bazı öneriler sunulmaktadır. Öneriler arasında, emekli olacak bireylere, bu döneme daha kolay uyum sağlamlarını kolaylaştıracak bir emeklilik eğitimi içeriği de yer almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Emeklilik, emekliliğe uyum, emeklilik eğitimi.

## Adaptation Problem in Retirement Life and Retirement Education

### ABSTRACT

Retirement is a stage in which individuals experience maladaptation problems in their lives. Retired individuals have to give up their work-related roles, status, rights and habits, on the other hand they have to embrace or stand for their new roles and tasks. Retired persons who cannot stand for their new roles and tasks may feel themselves oldie and pathetic; eventually they feel a sense of worthlessness and lose their mental health. This study focused on retirement education that help retired individuals to look at retirement life as a new start and to adapt retirement life easily. In this way retired individuals will accept their new roles and tasks and they will not feel exhausted themselves. In this context, the purpose of the study is to discuss the general problems in retirement by referring the related researches and to propose some solutions to solve these problems. One of the solutions is to propose a content for retirement education that helps the pensioners to adapt retiree life easily.

**Key words:** Retirement, adaptation to retirement, retirement education.

### Giriş

Bu bildirinin esin kaynağı ülkemizde gözlemlenen bir emeklilik hikâyesidir. Söz konusu hikâye, 1990'ların sonlarında Ankara'da yaşanmıştır:

Bir yaz günü, saat 10 gibi ilk duraktan belediye otobüsüne bindim. İlk dikkatimi çeken şey, otobüste, hepsinin 60 yaşın üstünde olduklarını tahmin ettiğim kişilerin çoğunlukta olmasıydı. Kafamda oluşan ilk düşünce, vefat eden bir arkadaşlarının cenazesine gidiyor olabilecekleriydi. Fakat bir sonraki durakta, yukarıdaki tanıma uyan ve sadece kart göstererek otobüse binen birkaç kişinin daha gelmesiyle, ilk düşüncem değişti. Bu defa, belediyenin sabah saatlerindeki trafiği rahatlatmak amacıyla başlattığı, 65 yaşın üstündeki kişileri saat 10'dan sonra toplu taşımadan ücretsiz yararlandırma uygulaması aklıma geldi. Bununla birlikte, bu kadar yaşlının aynı otobüste nereye gittiği sorusu, zihnimi hala meşgul ediyordu. Kısa bir süre sonra, kulak misafiri olduğum bir diyalog sayesinde, bu sorunun cevabını da öğrenmiş oldum. Diyalog şu şekildeydi:

- Aleyküm selam dostum, sen de emekli oldun mu?
- Evet, bir iki ay oluyor.
- İş bulabildin mi?
- Şükür geçen hafta buldum.
- Öyle mi, çok sevindim... Ne kadar veriyorlar?
- Elli milyon veriyorlar, bir de öğle yemeğini ücretsiz yiyoruz.
- Çok iyiymiş... Valla çok sevindim.



Diyalog şu şekilde devam etti:

- Bizim Ahmet vardı, hani filan yerde çalışıyordu...
- Evet evet, hatırladım...
- O da altı ay önce emekli oldu, ama hala bir iş bulamadı.
- Deme... Kötü olmuş...
- Çalıştığın yere, oraya yakın iş yerlerine bir sorsan; ona da bir iş bulsak...
- ...

Bu şekilde devam eden diyaloga şahit olduktan sonra, o sıralarda personel yönetimi ile ilgili almış olduğum lisansüstü ders aklıma geldi. Söz konusu derste emeklilik konusu da yer alıyordu. Bu kapsamda, bir kaç ülkede bazı kurum ve kuruluşların emeklilik dönemi yaklaşmış olan çalışanlarına emeklilik eğitimi sağladığı ifade edilmişti. Ayrıca bu ülkelerde, emeklilere yönelik olarak, bazı danışmanlık ve eğitim şirketlerinin kurulmuş olduğu; şirket temsilcilerinin kurumları gezerek, emekliliği yaklaşan kişileri, bir sözleşme yaparak, cüzi taksitlerle ödeyebilecekleri şekilde, emeklilikten sonra ücretsiz yararlanabilecekleri kampanyalara abone ettikleri belirtilmişti. Farklı ülkelerdeki emeklilikle ilgili bu uygulamalar, yaz aylarında ülkemize otobüs otobüs gelen ve içinden hep emeklilerin çıktığı turist kabilelerini gördüğümüzde, kafamızda oluşan şu soruların cevabını da içeriyordu: Elin emeklileri ülke ülke dolaşıp, emekliliklerinin tadını çıkarırlarken, bizim ülkemizde emekli olanlar neden yeni bir iş bulup çalışmak zorunda kalıyorlar? Acaba diğer ülkelerde emekli olanlar o kadar çok mu emekli aylığı alıyorlar?

Yukarıdaki hikâyeden esinlenerek hazırlanan bu bildiriye, ülkemizde emeklilik dönemi ile ilgili olarak yaşanan sorunlar, bu konuda yapılmış olan araştırmalara atıfta bulunularak tartışılmakta, ayrıca bu sorunların giderilmesine yönelik bazı çözüm önerileri sunulmaktadır. Söz konusu önerilerden biri de emekli olacak bireylere, bu döneme daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla verilecek emeklilik eğitimi olacaktır.

## Emeklilik ve Emekliliğe Uyum Sorunu

### Emeklilik

İş hayatında yer alan her bireyin, belli bir çalışma süresi sonunda karşı karşıya kalacağını bildiği bir olay olarak kabul edilebilecek emeklilik kavramı, aynı zamanda çalışan bireyler için bir statü değişimini ya da bireyin hayatında baş başa kalması muhtemel olan bir yeniden sosyalleşme sürecini de ifade etmektedir. Bu bağlamda emekliliğin, bireylerin hayatında karşılımları çok doğal bir olay, bir statü değişikliği ve iş hayatından sonra baş başa kalacakları yeni bir süreç olmak üzere üç farklı boyutu söz konusudur (Sevim ve Şahin, 2007). Emeklilik hukuki, ekonomik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere dört boyutta da incelenmektedir. Hukuki boyut çalışan bireylerin emekli olma hakkına; ekonomik boyut emeklilik ikramiyesi ve emeklilik aylığına; fizyolojik boyut fiziki güç kaybı ve sağlık sorunlarına; psikolojik boyut bireyin statü ve saygınlık kaybı ile birlikte yaşayacağı uyum sorununa; sosyal boyut ise bireyin sosyal çevresi ve ilişkilerindeki değişime vurgu yapmaktadır (Şen, 2015).

Bireylerin iş yaşamları stajyerlik dönemi ile başlayıp, deneyim ve performansına bağlı terfileri ile emekliliğe kadar farklı evrelerde açıklanabildiği gibi, emeklilik dönemleri de farklı evrelerde incelenebilmektedir. Örneğin, Atchley (1989) emeklilik dönemini beş evrede incelemektedir. *Balayı evresi* olarak adlandırılan ilk evre, yeni emekli olan bireylerin bu dönem için yaptıkları planları uygulamaya koydukları, kendilerini sağlıklı, enerji dolu ve mutlu, hissettikleri evredir. Genelde emekliliğe yönelik herhangi bir planı olmayan bireylerin çabucak geçtikleri *düş kırıklığı evresi* olarak isimlendirilen ikinci evrede, emeklilerde sıkıntı ve bunalım belirtileri gözlenmektedir. Bu evreyi takip eden ve *yeniden uyum evresi* olarak nitelendirilen üçüncü evrede emekli birey, önceliklerini yeniden düzenlemeye yönelmekte ve karşılaştığı sınırlanmaları kabullenmektedir. *Denge evresi* olarak ifade

edilen dördüncü evrede, yeniden uyum evresindeki kabullenme ile birlikte, bireyde bir rahatlama ve emekliliğe yönelik daha gerçekçi bir bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bireyde ağır kronik hastalıkların veya ölümün beklendiği son evre ise emekliliğin *sonlanma evresi* olarak kabul edilmektedir (Atchley, 1989'dan akt. Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

Emeklilikle ilgili beş farklı kuramsal yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlarından birincisi; çalışma temelli değerlerin bireyin en temel motivasyon kaynağı olduğunu, bu nedenle emeklilerin hobi ve gönüllü faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini savunan *rasyonel ekonomik yaklaşımdır*. İkinci yaklaşım; bireyin ekonomik güdülerden çok bir gruba ait olma ve kabul görme yoluyla motive olduğunu benimseyen, dolayısıyla bireylerin emeklilik dönemindeki sosyal faaliyetlerine vurgu yapan *sosyal yaklaşım*; üçüncüsü ise emeklilik döneminin bireyin bilinçlendiği, kendi potansiyelinin farkına vardığı dönem olduğunu savunan ve yaşam boyu öğrenmeye vurgu yapılan *hümanist varoluşçu yaklaşımdır*. Emeklilikle ilgili dördüncü yaklaşım, emeklilik döneminin bireye özgü olduğunu ve emeklilikte bireysel farklılıkların esas alınmasını öngören *kompleks sistematik yaklaşım*; beşinci yaklaşım ise emeklilikle birlikte bireylerin kayıplarına odaklanan ve bu kayıpların giderilmesi gerektiğini savunan *kriz yaklaşımıdır* (Monk, 1985'den Akt. Şen, 2015). Gerek emeklilik dönemini farklı evrelerde incelemeye çalışan; gerekse bu dönemle ilgili genel yaklaşımları ortaya koyan kuramsal açıklamalar, bireylerin emekli olduktan sonra karşı karşıya kalacakları muhtemel sorunların çözümüne ışık tutmaktadır.

Ülkemizde çalışanlara tanınan Anayasal haklardan biri olan emeklilik, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde de çalışanlara, yapmış olduğu hizmetler karşılığında tanınan bir hak olarak kabul edilmektedir. Bu hak, çalışan bireylerin yaşlanıp çalışma güçlerini kaybettiklerinde, geçmiş dönemdeki emeklerinin karşılığında kendilerine tanınan dinlenme hakkı ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için bağlanan geliri kapsamaktadır (Tortop, 1994). Hiç kuşkusuz, emeklilere yaşamlarının geri kalan kısmında çalışmaksızın, belirli bir gelirin bağlanması, iş hayatları süresince verdikleri emeği karşılama yeterli kabul edilemez. Bunun yanında emekli olanların, yaşamlarının geri kalan kısmını nitelikli bir şekilde sürdürebilmeleri için bu döneme yönelik olarak, bilgilendirme ve bilinçlendirme yoluyla hazırlanmaları gerekmektedir. Bu kapsamdaki hazırlık süreci emeklilik eğitimi olarak ifade edilmektedir.

Bireylerin çalışma hayatındaki görev, sorumluluk ve haklarını düzenleyen disiplin alanı geçmişte personel yönetimi olarak adlandırılırken, günümüzde insan kaynakları yönetimi olarak adlandırılmaktadır. Bilindiği gibi personel yönetimi, klasik yönetim anlayışından hareketle, çalışanın, işe alınma aşamasından başlayarak, işten ayrılmasına kadar geçirmiş olduğu iş yaşamına yönelik düzenlemeleri kapsamaktadır. Çağdaş yönetim yaklaşımını benimseyen insan kaynakları yönetimi ise örgütün ihtiyaç duyacağı insan kaynağının yetiştirilmesi (hizmet öncesi eğitim) aşamasından başlayarak, işten ayrıldıktan sonraki emeklilik hayatını da dikkate almaktadır. Bu yaklaşım bireylerin emeklilik öncesinde, bu döneme hazırlanmalarını, bir başka ifadeyle emeklilik eğitimine tabi tutulmalarını gerektirmektedir. Klasik personel yönetimi anlayışında, emeklilik mekanik bir süreç olarak algılanmakta, emekliliğe bireyin kurumla ilişkisinin sonlandırıldığı törensel bir işlem olarak bakılmaktadır. Buna karşılık insan kaynakları yönetimi anlayışında, emeklilik döneminde de bireylerin kurumla iletişim ve işbirliğinin sürdürülmesine, ayrıca çalışanlara, emeklilik öncesi ve emeklilik sonrasında, emeklilik hayatlarına uyum sağlamalarını kolaylaştıracak eğitimler verilmesine özen gösterilmektedir (Açıklalın, 1996).

## **Emekliliğe Uyum Sorunu**

Bir insanın hayatı çocukluk, gençlik ve yaşlılık olarak üç genel dönemde incelenebildiği gibi, iş hayatı da bir mesleğe hazırlık, mesleği icra etme ve emeklilik olarak üç dönemde incelenebilir. Bireylerin, yukarıda sözü edilen dönemler arası geçişlerde, bir başka ifadeyle yaşamları süresince karşılaşacakları yeni bir durum ya da çevreyle karşılaştıklarında uyum sorunu yaşamaları söz konusudur. Bireylerin karşılaştıkları yeni bir durum ve çevreye uyum sağlamaları sosyalleşme süreci olarak nitelendirilir. Bireylerin, yeni duruma sorunsuz bir şekilde uyum sağlayabilmeleri *başarılı sosyalleşme*; yeni duruma uyum sağlayamamaları ise *başarısız sosyalleşme* olarak kabul edilir.

Bireylerin, yaşamları boyunca sürekli yeni durum ve çevreyle karşılaşmaları kaçınılmaz olduğu için, sosyalleşme, bireylerin yaşamları süresince devam eden bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin yaşamları boyunca sürekli ya da yeniden sosyalleşmeleri söz konusudur. Bireyler, öğrencilik hayatlarından ya da işsiz durumdan iş hayatına; bekârlıktan evliliğe, gençlikten yetişkinliğe ya da yetişkinlikten ihtiyarlığa geçtiklerinde yeniden sosyalleşmeye gereksinim duyarlar (Tezcan, 1995). Bireylerin yeniden sosyalleşme sürecine dâhil olacakları, bir başka ifadeyle uyum sorunu yaşayabilecekleri örneklerden biri de hiç kuşkusuz, iş hayatından emeklilik hayatına geçmeleri durumudur. Emekli olacak bireylerin yeni durumlarına kolay uyum sağlayabilmeleri, yani başarılı şekilde sosyalleşebilmeleri için onlara verilecek emeklilik eğitiminin önemli katkısı olacaktır. Günümüzde, kamu ve özel kuruluşlarca benimsenmiş olan insan kaynakları yönetimi yaklaşımı da yıllarca kurumuna emek vermiş, kurumla bütünleşmiş çalışanlarının, işten ayrıldıktan sonra da hatırlanmasını, onların emeklilik dönemlerini mutlu ve sağlıklı bir şekilde geçirmelerinin yollarının aranmasını, sonuçta çalışanların, emeklilik dönemine sağlıklı ve kolay uyum sağlayabilmeleri için hazırlanmasını gerektirmektedir (Açıkalın, 1996). Bu yönüyle emeklilik eğitimi, insan kaynakları yönetimini klasik personel yönetiminden ayıran özelliklerin başında gelmektedir.

Emekliliğe, bir yandan belli bir yaşa erişen bireyin işten ayrılması ile kazanacağı sosyal bir hak ve güvence olarak bakıldığı gibi, bireyin yeni bir yaşam biçimine uyum sağlama sürecinin başlangıcı olarak da bakılabilmektedir. Özellikle bireyin yaşı nedeniyle, hazırlıksız olarak zorunlu emekliliğe ayrılması, bir takım psikolojik problemle karşı karşıya kalmasını da beraberinde getirmektedir (Başar ve Ulutaş, 2015). Bunun yanında, bireylerin iş hayatından emeklilik hayatına geçtiklerinde birçok farklı sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Bunlar genelde sağlık sorunları, sosyal ilişkilerin azalması, aile içi ilişkilerin bozulması ve ekonomik yetersizlik gibi başlıklar altında sıralanmaktadır. Bununla birlikte, emeklilik döneminin her birey için adeta bir sorunlar yumağı olarak algılanmaması gerekir. Çünkü emeklilik, bazı bireyler için bir içine kapanma ve yalnızlık dönemi olarak geçerken, bazı bireylere yeni sosyal ilişkiler kurabileceği, iş hayatında gerçekleştiremediği hayallerini gerçekleştireceği, fırsat bulamadığı sosyal etkinliklere katılacağı zengin bir sosyal etkileşim ortamı sunabilmektedir. Bu yönüyle emeklilik dönemine, bireylerin çalışma hayatındaki sosyal durumlarının bir yansıması olarak da bakılmaktadır. Bu bakış açısına göre emeklilik dönemi, iş hayatında sosyal ilişkileri zayıf olan bireylere olumsuz, sosyal ilişkileri kuvvetli olanlara ise olumlu bir ortam potansiyeli sunmaktadır (Kılavuz, 2002). Özetle, emeklilik dönemi, bir yandan çalışma hayatını tamamlayan bireylerin karşı karşıya kalacakları bir takım sorunu içinde barındıran, diğer yandan da yaşlıyı sahip olduğu deneyim ve birikimleri ile güçlü kılan bir potansiyele sahiptir. Ancak emekli olan bireylerin güçlü yanlarını fark etmeleri, bir başka ifadeyle kendi kapasitelerinin farkına varmaları, emeklilik eğitimi ile mümkün olabilecektir (Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

Bireylerin emeklilikle birlikte sosyal, psikolojik, fizyolojik ve finansal yönden bir takım değişimlere maruz kalmaları, emekliliğin adeta bir sorunlar yumağı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu algılamada, bireylerin emeklilik dönemine herhangi bir hazırlık yapmadan geçmelerinin etkisi göz ardı edilmemelidir. Emekli olan bir birey; sosyal statü, rol ve fonksiyonlarını önemli ölçüde kaybedeceği için toplumda bir işe yaramadığı duygusuna kapılabilmektedir (Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012). Çalışma hayatından emeklilik hayatına geçen bireyler, alışık oldukları bir iş ortamından sonra, baş başa kaldıkları yeni bir ortama uyum sağlayana kadar, birçok rol karmaşası içinde kalmakta ve kendilerini yeniden tanımlama ihtiyacı duyabilmektedir (Şen, 2015). Emeklilikle birlikte bireyler, maaşlarında önemli ölçüde azalma olduğu için, alıştıkları yaşam standartlarını yeni durumlarına göre belirlemek zorunda kalmaktadırlar. Emeklilik döneminde yaşanabilecek ekonomik sorunlar, bireyleri en son yaş sınırına kadar çalışmaya ya da emekli olduktan sonra da yeni bir iş aramaya zorlamaktadır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, ülkemizde gerek emeklilik yaşının, gerekse emeklilere sağlanan ekonomik imkânların göreceli olarak daha düşük olması, hukuken emekli olabilme hakkını kazanan bireylerin emekli olma yerine çalışmaya devam etmelerine neden olmaktadır (Şen, 2015). Çünkü toplumumuzda çalışan bireyler, emeklilik döneminde karşı karşıya kalacakları ihtiyaçları, aile ve çocuklarının ihtiyaçlarından bağımsız görememekte; kendilerini çocuklarının evlenip iş kurlmalarından sorumlu tutmaktadırlar (Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012). Aslında her toplumda bireyler emeklilik konusunda bir ikilem içinde kalmaktadırlar: Emeklilik yaşı geldiğinde hemen emekliliğe ayrılan bireye çalışacak gücü kalmamış, işi bitmiş olarak; çalışmaya

devam eden bireye ise doymak bilmez, açgözlü biri olarak bakılabilmektedir (Lehr, 1994'ten Akt. Şen, 2015).

Araştırmalar emeklilikle birlikte ortaya çıkan gelir azalması ve sağlık sorunları ile emeklilik sonrası yaşanan depresyon arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Earl, 2004'ten akt. Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012). Türkiye'de emeklilik konusunda yapılan araştırmalarda da çalışanların emeklilik döneminde en çok finansal açıdan ihtiyaç içinde olacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin Şahin Baltacı ve Selvitopu (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin genelde, maaşlarının azalacağından bir takım ihtiyaçlarını karşılayamayacakları için azaltmak zorunda kalacaklarını; bu duruma paralel olarak kaygı ve depresyon gibi psikolojik problemlerle karşı karşıya kalacaklarını düşündükleri görülmüştür. Benzer şekilde, Sevim ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmada da emeklilerin yaşadıkları en büyük sorun olarak ekonomik sorunlarını gündeme getirdikleri, emeklilik maaşlarının yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanında, emeklilerin ekonomik sorunların yanında önemli düzeyde sağlık sorunları ile toplumdan dışlanma ve yalnızlık sorunu yaşadıklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Genç ve Dalkılıç, 2013). Ayrıca araştırmalar emeklilik döneminde yaşanan ekonomik ve sağlık sorunları ile algılanan sosyal dışlanma ve yalnızlık duygularının emeklilerde depresyona yol açtığını göstermektedir (Özben, 2004). Çalışan bireylerin emeklilik dönemine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalarda emekli olacak bireylerin bu döneme ilişkin düşüncelerinin ne olduğu; kendilerini emeklilik için hazır hissedip hissetmedikleri ve bu dönemde ne tür sorunlarla karşılaşmayı bekledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, Akçay (1994) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, emeklilik dönemine ilişkin olarak, sağlık ve psikolojik sorunlara yönelik az düzeyde; sosyal ve ekonomik sorunlara yönelik ise orta düzeyde kaygı hissettikleri; kendilerini emekliliğe orta düzeyde hazır hissettikleri görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin yarım fazlasının emekli olduklarında da çalışmaya devam etmeyi düşündükleri, ancak ne iş yapacaklarını bilmedikleri; boş zamanlarını mesleklerinden uzak ve az çaba gerektiren pasif etkinliklerle değerlendirmeyi düşündükleri belirlenmiştir.

Yeten (2005) tarafından yapılan araştırmada emeklilik yaşını doldurduğunda hemen emekli olmayı düşünen öğretmenlerin bunu, aileleri ile daha çok zaman geçirmek için, ayrıca mesleklerinde kariyer açısından ileriye dönük bir beklentilerinin olmadığı için istedikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini emeklilik dönemine orta düzeyde hazır hissettikleri, emeklilik döneminde karşılaşacakları fiziksel, ruhsal ve finansal değişimlere uyum sağlayabilme, boş zamanlarını kendilerine uygun faaliyetlerle değerlendirebilme konularında emeklilik eğitimine gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Günay (2006) tarafından yapılan araştırmada, emeklilik dönemine yaklaşmış öğretmenler, emekli olduklarında aileleri ile daha fazla vakit geçireceklerini; ancak bu dönem için finansal açıdan yeterli birikime sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yarım fazlası, bu dönem için herhangi bir plan yapmadıklarını belirtmişlerdir. Plan yaptığını ifade eden öğretmenler ise genelde finansal konularda plan yaptıklarını, bu amaçla da genelde gayrimenkul aldıklarını belirtmişlerdir. Emeklilik dönemine ilişkin plan yapma konusunda karşılaştıkları sorunun başında çevrelerinde bu konuda yardım alacakları birilerinin olmadığını belirten öğretmenler, emeklilik dönemine hazırlayıcı bir eğitim programının gerekliliğini vurgulamışlardır. Böyle bir programda yer almasını istedikleri konuların başında ise finansal durumla ilgili konuların yer almasını istemişlerdir.

Ülkemizde, emekli olmuş bireylerin emeklilik yaşamları ile ilgili düşüncelerini ve yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik bazı araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Örneğin, Salman (2004) tarafından emekli öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, erkek emeklilerin, kadın emeklilerle karşılaştırıldığında, bu döneme daha iyi uyum sağladıkları, ayrıca erkek emeklilerin bu döneme ilişkin tatmin düzeylerinin kadın emeklilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin emekli olmadan önce bu döneme hazırlık kapsamında sadece konut ve arsa satın aldıkları; emekli gelirlerine ek olarak gayrimenkul geliri elde ettikleri, eşlerinin ya da kendilerinin yeniden bir işte çalıştıkları ya da evli olmayan çocuklarından maddi destek aldıkları görülmüştür. Aynı araştırmada emekli öğretmenlerin emeklilik dönemine uyum düzeyleri ile bu döneme yönelik tatmin düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yine emekliler üzerinde Arpacı (2014) tarafından yapılan araştırmada, emekli olan bireylerin önemli ölçüde maddi sıkıntı çektiği ve işe yaramazlık duygusu yaşadığı gözlenmiştir. Söz konusu araştırmada emeklilerin sadece üçte birlik bir kısmının emekli olmadan önce bu döneme yönelik plan yaptığını ifade ettikleri; bu planlamanın daha çok ekonomik içerikli olduğu belirlenmiştir. Araştırmada emekli bireylerin çok az (%4,3) bir kısmı emekliliğe uyum eğitimi aldığını ifade etmiştir. Emekliler üzerinde yapılan bir başka araştırmada (Şimşek ve Büyükkıdık, 2015), emeklilik yaşı geldiğinde çalışmaya devam etmeyip emekli olan öğretmenlerin, bunu mesleki yorgunluk, okulda yaşadıkları problemler ve aileleriyle daha kaliteli zaman geçirme düşüncesi nedeniyle tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada, emekli öğretmenlerin emeklilik dönemine yönelik olumlu duygularını mutluluk, özgürlük ve toplumsal aidiyetlik kavramlarıyla; olumsuz duygularını ise sıkılma, yorgunluk, işe yaramama, uyumsuzluk, saygınlığın azalması, boşlukta hissetme, yalnızlık ve bocalama kavramlarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Aynı araştırmada, özellikle emekli erkek öğretmenler, boş zamanlarını genelde kahvehanede geçirdiklerini; bunun yanında televizyon izlediklerini, dernek çalışmalarına katıldıklarını, yayınları takip ettiklerini, kurs ve etkinliklere katıldıklarını, tarım ve hayvancılıkla uğraştıklarını ifade etmişlerdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, çalışanların emeklilik eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla da bazı araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Örneğin Şahin Baltacı ve Selvitopu (2012) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerden bir kısmının emeklilik dönemini yeni bir başlangıç ve değişik faaliyetler yapmalarına fırsat bulacakları bir dönem olarak tanımlarken bir kısmı da sakin bir hayat sürme ve inzivaya çekilme dönemi olarak değerlendirmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerin yarıya yakınının emeklilik dönemine yönelik karamsar bir tablo çizerek emekliliği adeta bir bitiş dönemi olarak gördükleri; yine yarıya yakın bir kısmının emeklilik dönemine ilişkin herhangi bir planlama yapmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Sevim ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmada da emeklilerin yarısından fazlasının emekliliğe yönelik herhangi bir plan yapmadan emeklilik sürecine hazırlıksız olarak girdikleri gözlenmiştir. Emeklilik dönemine yönelik olarak plan yaptığını belirten sınırlı sayıda öğretmen, genelde ailelerine ve kendilerine daha çok zaman ayırmayı; yeni bir iş kurmayı; sosyal sorumluluk ve gönüllülük projelerine katılmayı planladıklarını ifade etmişlerdir (Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

Sevim ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmada, emeklilerin devletten en önemli beklentilerinin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi olduğu, bunun yanında kendilerine sağlanacak sosyal imkânların artırılmasını, ayrıca emekliliğe hazırlık eğitimi verilmesini talep ettikleri görülmüştür. Araştırmada, emeklilerin bu döneme emekli olmadan önce genelde hazırlık yapmadıkları, bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Aynı araştırmada, emeklilerin bir şey üretmedikleri, toplumdaki dışlandıkları ve toplumda yaşlılara karşı olumsuz tutum gibi nedenlerle kendilerini değersiz hissettikleri; ayrıca boş zamanlarını değerlendirebilecekleri ortam bulmakta zorlandıkları gözlenmiştir. İlbay, Yiğit ve Özişli (2016) tarafından yapılan araştırmada ise emeklilerin rehberlik ihtiyaçları ile emeklilik dönemine yönelik yaşam tatmini algıları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, emeklilerin rehberlik ihtiyaçları giderildiğinde yaşamlarından daha üst düzeyde doyum sağlayacaklarını göstermektedir.

Yukarıda özeti verilen araştırmalarda, öğretmenlerin emeklilik eğitimine genelde olumlu baktıkları; kendilerine böyle bir eğitim imkânı tanındığı takdirde bu eğitime katılacaklarını belirttikleri görülmektedir (Yeten, 2005; Günay, 2006; Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012). Bildirinin bundan sonraki bölümünde, bireylere gerek emekli olmadan önce, gerekse emeklilik döneminde verilmesi önerilen emeklilik eğitimi ile ilgili hususlar ele alınmaktadır.

## **Emeklilik Eğitimi**

Yaşam boyu eğitim kavramı hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve hizmet sonrası eğitim olmak üzere üç tür eğitimi kapsayan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Hizmet öncesi eğitim okulöncesi eğitimden, lisansüstü eğitime kadar uzanan örgün eğitim kademelerini kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim, bireylere meslek hayatına başladıktan sonra farklı gerekçelerle verilen eğitimi ifade

ederken, hizmet sonrası eğitim ise bireyleri emeklilik dönemine hazırlamak amacıyla onlara boş zamanlarını değerlendirme, hobi edinme ve yaşlılık döneminde karşılaşacakları sorunlarla baş edebilme konularında verilen eğitim anlamına gelmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Hizmet sonrası eğitim *emeklilik eğitimi* olarak da ifade edilmektedir.

Bireylerin, iş hayatlarından emeklilik hayatına geçişleri ile ilgili hukuki düzenlemeleri bilmeleri, onların emeklilik döneminde karşılaşabilecekleri sorunların üstesinden gelmelerini tek başına sağlayamamaktadır. Kurumların, emekli olacak bireylere, ilgili yasal düzenlemelerin yanında, emeklilik döneminde karşılaşabilecekleri sorunlar konusunda da danışmanlık hizmeti sunması beklenmektedir. Bu kapsamda emekli olacak bireylere, gönüllülük esasına göre, emeklilik dönemindeki gereksinimlerini karşılayacak kapsamda eğitimler verilmelidir. Söz konusu eğitimin ekonomik/parasal, ev ortamı, boş zaman etkinlikleri ve sağlık konularını kapsamaması önerilmektedir (Açıkalm, 1996).

Salman (2004), emekli olacak bireylere gerek kurumsal olarak, gerekse yerel yönetimler ve mesleki kuruluşlarca sistemli bir hazırlık eğitimi verilmesi; bu eğitimde işletmecilerin, ev ekonomistlerinin, sağlık, sosyal hizmet, spor ve animasyon uzmanlarının yer almasını önermektedir. Verilecek eğitimle, emeklilerin bu dönemde boş zamanlarını değerlendirebilecekleri ilgi ve hobi edinmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Emeklilik eğitiminde genelde parasal, psiko-sosyal, fiziksel ve sağlık konularının ele alınması önerilmektedir. Bu eğitimle, emekli olacak bireylerin, bir yandan duygusal olarak bu döneme hazırlanmaları, diğer yandan da bu dönemde karşılaşabilecekleri sorunlarla nasıl baş edebileceklerini öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca emeklilik eğitimine mümkünse emekli olacak bireylerin aileleriyle birlikte katılmaları, bu eğitimde, emekli olacak bireylerin boş zamanlarında yapabilecekleri ek iş, hobi ve eğlenceli etkinliklerle birlikte, evlilik yaşamı ile ilgili konulara da yer verilmesi önerilmektedir (Işıkhani, 1997).

Emeklilik eğitimi ile emekli olacak bireylerin emeklilik dönemine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine; finansal, psiko-sosyal ve fiziksel olarak bu döneme kolay uyum sağlayabilmelerine; üretkenliklerine emeklilik döneminde de devam etmelerine; nihayetinde emeklilik dönemini mutlu bir şekilde geçirmelerine yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda verilecek bir eğitim, emekli olacak bireylerin emekliliğin getireceği psikolojik, fizyolojik, sosyal ve finansal sorunları gerçekçi bir şekilde görmelerini; bu sorunlarla nasıl mücadele edeceklerini öğrenmelerini ve bu tür sorunların olumsuz etkilerini en aza indirmelerini sağlayacaktır (Başaran, 1985'ten Akt. Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

Emekli olacak bireylerde emeklilik dönemlerinde karşılaşabilecekleri sorunlar konusunda farkındalık oluşturmak ve onları bu potansiyel sorunlara karşı önceden önlem almaya yönlendirmek için emekliliğe hazırlanmaları önem taşımaktadır. Emekli olacak bireylerin emeklilik sonrası döneme hazırlanmaları için bazı ülkelerde emeklilik eğitimi verilmektedir. Araştırmalar bu eğitimi alan bireylerin emeklilik dönemine yönelik olarak daha olumlu tutuma sahip olduklarını (Laughlin ve Cotten, 1994) ve daha iyi uyum sağladıklarını (Gall ve Evans, 2002) göstermektedir (Akt. Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

Türkiye'de emeklilik konusunda yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak, bireylere emekli olmadan önce kendilerini bu döneme hazırlamak amacıyla emeklilik eğitimi verilmesi önerilmektedir. Örneğin Arpacı (2014), emekli olacak bireylere verilecek eğitim programlarının düzenlenmesinde emekli bireylerin yaşadıkları sorunların dikkate alınmasını; bireylere emeklilikle ilgili kurumsal yardım ve bireysel danışmanlık hizmeti, sunulmasını önermektedir. Ayrıca emekli bireylerin sosyal yaşamlarını zenginleştirmek amacıyla, hem yerel hem de merkezi yönetimler tarafından farklı etkinlik merkezleri oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Başar ve Ulutaş (2015) da benzer şekilde, emekli bireylere, ilgili kurumlar, birimler ve danışmanlık büroları tarafından, kendi karşılayamadıkları ihtiyaçlarını giderecek ve yaşamlarını kolaylaştıracak hizmetlerin verilmesini önermektedir. Öztürk ve Hazer (2017) ise bireylerin emekliliğe kolay uyum sağlayıp bu dönemde iyi bir yaşam sürdürebilmeleri için emeklilik fikrini benimsemeleri gerektiğini; bunun için ise emekli olacak

bireylere gerek özel, gerekse kamu kurumları tarafından kurum içi eğitimler verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de emekli olacak bireyleri emeklilik dönemine hazırlamak için eğitim verilmesine yönelik henüz kapsamlı bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı tarafından 2007 yılında yayınlanan *Türkiye’de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı* ile yaşlıların topluma ve kalkınma sürecine aktif katılımlarını sağlamak için bazı hedefler öngörülmüştür. Söz konusu planda öngörülen hedeflerden bazıları şu şekildedir (DPT, 2007):

- Yaşlıların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik katılımlarının sağlanması.
- Yaşlıların karar verme sürecinin bütün aşamalarına katılımlarının sağlanması.
- Çalışmak isteyen bütün yaşlılar için istihdam olanakları sunulması.
- Kırsal kesimde yaşlılar için yaşam koşullarının ve alt yapının iyileştirilmesi.
- Yaşlıların toplum tarafından dışlanmasının engellenmesi.
- Yaşlı göçmenlerin topluma katılımlarının kolaylaştırılması.
- Yaşlılara yaşam boyu eğitimde fırsat eşitliği sağlanması.
- Yaşlıların sahip olduğu deneyimlerden yararlanılması.
- Yaşlılarda yoksulluğun azaltılması (asgari gelir sağlanması).

Yukarıda görüldüğü gibi, söz konusu eylem planında bireyleri emeklilik dönemine hazırlamakla ilgili somut bir hedef yer almamaktadır. Bununla birlikte “Çalışmak isteyen bütün yaşlılar için istihdam olanakları sunulması” hedefi altında gerçekleştirilecek eylemler arasında, *iş yaşamının son dönemlerinde uygulanmak üzere, emekliliğe geçişi kolaylaştıracak, kişileri emeklilik dönemlerine hazırlayacak programların uygulanması, geçiş dönemi önlemlerinin şekillendirilmesi* ifadesi yer almaktadır (DPT, 2007: 45).

Milli Eğitim Bakanlığının 14.02.2006 tarih ve 26080 sayılı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde emeklilik eğitimine iki farklı maddede çok kısa şekilde yer verilmiştir. Söz konusu yönetmeliğin 8. maddesinin (m) bendinde, halk eğitim merkezlerinde emekliliğe uyum ve yaşlılara yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Öte yandan, aynı yönetmeliğin 69. maddesinin (a-2) bendinde, yaygın eğitim programlarının emeklilik eğitimini de kapsamı gerektiği vurgulanmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi ülkemizde, her ne kadar bazı yasal düzenlemelerde emeklilik eğitimi ile ilgili bazı atıflar yer almakta olsa da bu konuda planlı, programlı ve kapsamlı bir emeklilik eğitimi uygulaması bulunmamaktadır. Aşağıda, bu kapsamda hazırlanıp uygulanabilecek bir emeklilik eğitimi programı için bazı somut öneriler geliştirilmiştir.

### **Emeklilik Eğitimine İlişkin Bazı Öneriler**

Bildiride bu başlık altında ülkemizde yeni emekli olacak ya da emekli olmuş bireylere yönelik olarak verilecek emeklilik eğitimine ilişkin önerilere alt başlıklar halinde yer verilmektedir.

#### **Boş zaman eğitimi**

Bireylere emekli olmadan önce verilecek eğitimde ele alınacak öncelikli konulardan birisi boş zamanın değerlendirilmesine yönelik etkinliklerin tanıtılması ve bu konuda beceri kazandırılması olmalıdır. Bireyin, boş zamanını geçirirken zevk ve doyum sağlamak amacıyla, bireysel ya da grup halinde gerçekleştirdiği etkinlikler boş zamanın değerlendirilmesi olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin boş zamanlarını makul bir şekilde değerlendirebilmeleri için boş zaman eğitimi kavramından söz edilmekte; bu eğitimin formal olabileceği gibi informal olarak da yapılabileceği ifade edilmektedir (Tezcan, 1993). Emekli olan bireylerin bu dönemde kendilerine daha fazla boş zaman kalacağından, bu zamanlarını nitelikli bir şekilde geçirebilmeleri için eğitim almaları yararlı olacaktır. Yeni emekli olmuş bireyler emeklilik döneminin başında, önceden yapmaya zaman bulamadıkları her şeyi yapmayı denemeye çalıştıklarından, boş zaman faaliyetlerinden büyük zevk alıp kendilerini mutlu

hissedebileceklerdir (Şen, 2015). Ancak bireylerin emeklilik döneminde genelde karşılaştıkları yalnızlık hissi, can sıkıntısı ve yaptıklarını anlamsız hissetmeleri gibi sorunların çözümü için onlara, emeklilik öncesinde boş zamanlarını nasıl değerlendirebilecekleri konusunda eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu eğitimde emekli bireyler, boş zamanlarını yaşlarına uygun ve onları fiziksel olarak zorlamayacak şekilde dinlendirici, seyirlik, duygusal ve toplumsal etkinliklerle nasıl geçirebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir (Tezcan, 1993).

### **Emeklilik paketleri**

Bu kapsamda çalışanlara emekli olmadan önce, bireysel emeklilik formatında, emeklilik döneminde ücretsiz veya indirimli yararlanabilecekleri bazı hizmetler (turizm, hac, umre vs.) tanıtılabilir. Emekliler için, özel kurumlarca, bireysel emeklilik sistemine benzer bir model oluşturularak, bireylerin emekli olduktan sonra paketler şeklinde bu fondan yararlanmaları sağlanabilir. Bu sisteme, emeklilik dönemine belirli bir süre (örneğin 5 yıl) kalmış bireyler dâhil edilerek, tercih edecekleri paketlere göre aylık belirli bir miktar ödeme yapmaları sağlanabilir. Bireyler, emekli olduktan sonra, yıllarca cüzi miktarlarda ödedikleri taksitler karşılığında, sözleşme yaptıkları kapsamda sunulacak hizmetlerden ücretsiz ya da indirimli şekilde yararlanabilirler. Örneğin, dini vebibelerini yerine getirecek umre ya da hac ziyareti yapabilirler; turizm faaliyetleri kapsamında yurt içi ve yurtdışı turistik gezilere katılabilirler; tatil için devre mülk hizmetlerinden yararlanabilirler. Ayrıca emekliler bu paket kapsamında sağlık hizmetlerinden; ihtiyaç duyduklarında bakım hizmetlerinden yararlanabilirler.

### **Rehberlik ve danışmanlık hizmeti**

Emeklilik dönemine hazırlık faaliyetleri kapsamında bireylere verilecek bir diğer destek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetidir. Bu bağlamda emekli olacak bireylere, bir yandan yeni durumlarına kolay uyum sağlayabilmeleri için, diğer yandan da yaşlılığa bağlı olarak karşılaşabilecekleri sorunlarla kolay başa çıkabilmeleri için rehberlik ve psikolojik danışma desteği verilmesi önerilmektedir (İlbay, Yiğit ve Özişli, 2016). Bireylerin, emeklilik dönemini bir kriz dönemi olarak algılayıp yaşamamaları için onlara, emekli olduktan sonra da sosyal ve psikolojik destek hizmeti verilmesine devam edilmelidir (Öztürk ve Hazer, 2017).

**Diğer öneriler.** Emeklilik eğitimi kapsamında yukarıda alt başlıklar halinde sunulan önerilere ilaveten aşağıdaki öneriler de dikkate alınabilir:

- Emekli dernekleri, kulüpleri, kamplarının, emekli köylerinin oluşturulması.
- Ülkemizde yeni kurulmaya başlanan yaşlı üniversitesi sayılarının artırılması.
- Gelir getirecek tarım, hayvancılık ve el işleri gibi etkinlikler konusunda bilgi ve beceri kazandırılması.
- Emeklilerin gönüllü kuruluşlar kapsamında görev ve sorumluluk almaya yönlendirilmesi.
- Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ile halk eğitim merkezlerinde emeklilik eğitiminin verilmesi.
- Basın yayın (televizyon, internet, film, kamu spotu vs.) yoluyla emekliliğe yönelik programlar yapılması.
- Yetişkin eğitimi disiplini içerisinde emeklilik eğitiminin ayrı bir alt disiplin olarak yer alması (Mevcut kitaplarda emeklilik eğitimine yönelik ayrı bir başlık bulunmamaktadır).



## Kaynaklar

- Açıkalın, A. (1996). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akçay, R. C. (1994). *Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerin emekliliğe hazırlık eğitimine ihtiyaçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arpacı, F. (2014). Emekli bireylerin emekliliğe uyum konusundaki görüşleri ve emekliliğin yaşamlarında meydana getirdiği değişikliklerin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 73-85.
- Atchley, R.C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, 183-190.; Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Başar, M. A. ve Ulutaş, M. (2015). Akademik personelin emeklilikleriyle ilgili görüş ve beklentileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 125-148.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara; Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). Türkiye’de yaşlıların durumu ve yaşlanma ulusal eylem planı, Yayın No: 2741 (<http://ekutup.dpt.gov.tr/>) Erişim Tarihi: 14/06/2011.
- Earl, B. T. (2004). Effects of pre-retirement preparation on depression and quality of life in retirement for professional managerial males. Dissertation, Faculty of the California School of Professional Psychology, Alliant International University.; Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Gall, T. L. & Evans, D. R. (2000). Preretirement expectations and the quality of life of male retirees in later retirement. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32 (3) 187-197.; Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Genç, Y. ve Dalkılıç, P. (2013). Yaşlıların sosyal dışlanma sendromu ve toplumsal beklentileri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 461-482.
- Günay, G. (2006). *Bireylerin kişi ve aile olarak emekliliğe hazırlanmalarına ilişkin plan yapma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Işıksan, V. (1997). Çalışanları emekliliğe hazırlamak, *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 121-129.
- İlbağ, A. B., Yiğit, Y. ve Özişli, Ö. (2016). Emeklilerin yaşam doyumu ve rehberlik ihtiyacı ilişkisi-Sakarya örneği. *Journal of Behavior at Work*, 1(1), 36-47.
- Kılavuz, M. A. (2002). Emeklilik döneminde çalışma, boş zaman ve din eğitimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-86.
- Laughlin, C. & Cotten, P. D. (1994). “Efficacy of a pre-retirement planning intervention for ageing individuals with mental retardation” *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 317- 328., Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Lehr, U. (1994). *Yaşlanmanın psikolojisi*, (Çev. Neylan Eryar), İstanbul: Bilimsel ve Teknik Yayınları
- Çeviri Vakfı; Şen, Y. F. (2015). Emeklilik döneminde yaşanan sorunlara yönelik bir çözüm önerisi: İkinci işe hazırlık eğitimi ve emeklilik kulüpleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(64), 313-334.
- Monk, A. (1985). *Preretirement planning programs*, A. Monk (Eds.) *Handbook of Gerontological Services*, New York: Van Nostrand Reinhold Company Inc., s.322-340.; Şen, Y. F. (2015).

- Emeklilik döneminde yaşanan sorunlara yönelik bir çözüm önerisi: İkinci işe hazırlık eğitimi ve emeklilik kulüpleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(64), 313-334.
- Özben, Ş. (2004). Yaşlılarda depresyon, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 16-21.
- Öztürk, M. S. ve Hazer, O. (2017). Emeklilikte finansal tatmin ve yaşam tatmini, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 8(26), 203-219.
- Salman, S. (2004). Öğretmenlerin emeklilik dönemine uyumları ve yaşam tatminleri, *Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sevim, Y. ve Şahin, J. (2007). Toplumun yeni yoksulları: Emekliler (Şanlıurfa İli Örneği). *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 1, 195-207.
- Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(3), 800-812.
- Şen, Y. F. (2015). Emeklilik döneminde yaşanan sorunlara yönelik bir çözüm önerisi: İkinci işe hazırlık eğitimi ve emeklilik kulüpleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(64), 313-334.
- Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2015). Emekli öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40.
- Tezcan, M. (1993). *Boş zamanlar sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş*, 4. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Yeten, Ç. (2005). *Emekliliğine az kalmış sınıf öğretmenlerinin emeklilik eğitimi ihtiyacının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## Extended Summary

### Introduction

Retirement is explained in five dimensions as legal, economic, physical, psychological and social. Legal dimension emphasizes the retirement rights of the workers while economic dimension refers to the retirement bonus and pension. On the other hand, physical dimension indicates loss of physical power and health problems and psychological dimension points to the adaptation problems of the retiree aroused from the loss of status and respectability. Finally social dimension refers to the changes in retirees' social surroundings and relationships (Şen, 2015).

In classic personnel administration approach, the retirement is perceived as a mechanical process and it is regarded as a ritual process in which the relation of the retirees to the institution is terminated. On the other hand, human resource management approach cares the relation and the cooperation of the individual to the institution after retirement. Human resource management approach also pay attention to the retirement education for the retiree in order to adapt retiree life easily.

The process of adaptation to a new situation or environment that individuals meet is described as socialization. Successful socialization occurs when the individuals adapt the new situation smoothly. On the other hand, retirees' adaptation problems in the new situation lead to unsuccessful socialization. Since individuals inevitably encounter new situations and environment throughout their lives, socialization is considered as an ongoing process in the lives of individuals. One of the example that individuals will be included in the re-socialization process and accordingly they will experience adaptation problems is the retirement process. Retirement education has important role in the adaptation period or re-socialization process of the individuals who move from work life to retirement. Human resources management as an approach adopted by public and private organizations requires retirement education for the individuals who have contributed to the institutions in order to help them to live a happy and healthy life after retirement (Açıklan, 1996). In this context, retirement education is a characteristic of the human resources management distinguishing it from classical personnel management approach.

In summary, retirement period involves several problems that retirees inevitably encounter in their new life, on the other hand it also has a potential making retirees stronger with their experience and knowledge. However, retirees will be aware of their strengths and capabilities through retirement education (Şahin Baltacı ve Selvitopu, 2012).

### Purpose of the Study

This study aims to discuss the problems in retirement by referring the related researches and to propose some solutions to solve these problems. One of the solutions is retirement education that helps the pensioners to adapt retiree life easily.

### Suggestions for Retirement Education

Retirement education also known as post-service training. Post-service training aims to prepare individuals for retirement period through leisure time training, hobbies exercises, and the teaching activities to cope with the problems that retirees encounter in retirement period (Ültanır ve Ültanır, 2005).

In Turkey, there are some references to retirement education in legal regulations, but there is a need for a planned, programmed and comprehensive retirement education application. In this context, the following suggestions were made:

**Leisure time training.** Since retirees will have more leisure time during retirement period, leisure time training will be useful in order to provide them a qualified life. This education may be given to the retirees either formally or informally (Tezcan, 1993). In leisure time training, retired

individuals should be informed about how they can spend their free time with restful, natural, emotional and social activities in accordance with their age and physical conditions (Şen, 2015).

**Retirement packages.** Before retirement, employees may be informed about some services (tourism, Hajj, Umrah, etc.) in the form of individual pensions that they can benefit from them free or discounted during the retirement period. In this context, public or private institutions may create a model similar to the individual pension system, allowing individuals to benefit from this fund in the form of different packages after retirement. For example, they may perform Hajj or Umrah in terms of religious obligations; they may participate in domestic and foreign touristic trips within the scope of tourism activities; they can benefit from the periodic property services for the holiday activities.

**Guidance and counseling services.** Another contribution for the retiree within the scope of retirement education is guidance and psychological counseling service. In this context, guidance and psychological counseling assistance may be given to the retirees so they can easily adapt to their new situation and cope with the problems they may face due to their old age (İlbay, Yiğit ve Özişli, 2016; Öztürk ve Hazer, 2017).

**Other suggestions.** In addition to the proposals presented above, the following suggestions may also be made:

- Establishment of retirement associations, clubs, camps, retirement villages.
- Increasing the number of newly established Third Age Universities in Turkey.
- Introducing income-generating works such as agriculture, animal husbandry and handicrafts.
- Orienting retirees to take responsibility within voluntary organizations.
- Providing non formal retirement education in universities and public education centers.
- Making informative programs for retirement through press (television, internet, films, public service broadcasting etc.).
- The placement of retirement education as a separate sub-discipline within the discipline of adult education.

## Kadın Haklarının Kazanılmasında Bir Cumhuriyet Kadını: Afet İnan(1908-1985)

İsmail UZUN  
isouzun@gmail.com

### ÖZ

Kadın hakları, insan hakları konusu kapsamında insanlık tarihi boyunca hep konuşula gelmiş bir dünya gerçeğidir. Bir Cumhuriyet kadını olan Atatürk'ün manevi kızı Afet İnan, bu gerçeği tarihsel bir süreç içerisinde öne çıkaran, önemseyen, mücadele haline getiren hatta bütün hayatını bu konulara hasreden önemli kişilerden birisidir. Afet İnan Türk kadınının çağdaşlaşmasında çok değerli hizmetleri olmuş bir Cumhuriyet kadını olmasının yanı sıra Atatürk'ün fikir arkadaşlığını yaparak yaşadıklarını kayıt altına alarak tarihe not düşenlerden birisi olmuştur. Bu çalışmada cumhuriyet dönemi içerisinde konuya büyük önem veren ve üzerinde çalışmalar yapan Afet İnan'ın kadın hakları bağlamında ortaya koyduğu katkıları ve düşünceleri özetlenmiştir. Ayrıca Afet İnan'ın karşılaştığı zorluklar, yaptığı konuşmalar, konunun Meclis'e taşınması, o günün şartlarında konuya toplumun bakış açısı ve konu üzerinde alınan mesafelere yer verilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Afet İnan, Kadın Hakları, Atatürk, Cumhuriyet Dönemi.

### A republic woman for gaining woman rights: Afet İnan(1908-1985)

#### ABSTRACT

Woman rights which have been talked as a part of human rights throughout history are world reality. Afet İnan, a republic woman, adopted daughter of Atatürk, who was one of the person putting forward, caring about struggling and even devoting her whole life to these subjects. Afet İnan was a person who noted the livings of Atatürk down on history by making thought friend, besides she served preciously for becoming Turkish woman modernized. In this study, Afet İnan, caring, studying on, her contributions and thoughts about woman rights are summarised. Besides, the difficulties Afet İnan coming across, her speeches, conveying the subject to the parliamentary, society's point of view on the subject at that day and progress on the subject are given a place.

**Key words:** Afet İnan, Woman Rights, Atatürk, Republic Period

### Giriş

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de kadının toplumdaki konumu, sosyal hayattaki etkinliği, yönetim kademelerindeki fonksiyonları oldukça yetersizdi. Bunun topluma ve en önemlisi de yönetim kademelerine anlatılarak yasal düzenlemelerin çıkarılması çok kolay bir süreç değildi. Toplumda yerleşmiş kadın profilinin değiştirilmesi, gelecek kuşaklardaki yerinin belirlenmesi aile içi ve sosyal hayattaki konumunun çağdaş toplumlardaki düzeyde temsil edilmesinin ciddi bir mücadele ile mümkün olabileceği çok açıktı. Afet İnan bu konuda şu hayati soruyu sormaktadır: 1923 yılında TBMM'de kadınların nüfus sayımına girmesine dahi hoş bakılmaz iken nasıl oldu da 11 senede kadınlar seçme ve seçilme hakkını kazandılar? Afet İnan bu makalenin de çatısını oluşturacak şu önemli cevabı vermiştir (Afetinan, 1982): Atatürk, kadın hakları için gerekli bulduğu konularda fikirlerini hükümete bildirmiş ve Meclisten kanunların çıkarılmasını sağlamıştır... o, zemin ve zamanı iyi hesap etmiştir. Esasen olaylar da bize bunu göstermektedir. Büyük Millet Meclisinin o günkü zihniyet ve havası içinde bu iş halledilemezdi (s.22).

### Türklerde Kadının Önemi

İslam hukukuna dayalı Türk devletlerinin 9.yüzyılda İslam dinini kabul etmesiyle kurulduğunu belirten Afet İnan, bu devletlerden biri olan Selçuklularda kadınların sosyal ve kültürel meselelerde ciddi rolleri olduğunu ifade etmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda ise kadınların siyasi hakları ile ilgili bir gelişme olmadığını fakat köylerde kadınların iş hayatına katıldığını belirten Afet İnan, Osmanlı'da kızların da erkekler gibi dini eğitime katılım sağladığını ifade etmiştir. Osmanlı Döneminde kadın haklarında bazı kısıtlamalar görülmekte olup kadının kendi evinden pek çıkmadığı, medeni hakları açısından ise erkekler ile eşit düzeyde görülmediği bir dönemdir. Türklerde kadının toplum içindeki yeri tarihi dönemlere göre farklılık gösterse de Türk Devletlerinde kadının saygın bir konumda olduğu göze çarpmaktadır. (Doğramacı, 1993)

Afet İnan “Türk Kadın Haklarının Tanınmasının Kültür Devrimindeki Önemi” isimli makalesinde(1967) 19.yüzyılda yapılan reformların kadına sağladığı imkânlar ile ilgili şu tespiti yapmaktadır: 1839-1856 tarihlerinde ilan edilen Hatt-ı Hümayunlarla devlet bünyesinde yapılmak istenen ıslahat Müslüman ve diğer dinlere mensup Osmanlı tebaası hakkında hukuki esasları ihtiva ediyordu. Bu hareket teokratik ve monarşik devlet şekli üzerinde bir tesir yapmamakla beraber, Osmanlı camiasına mensup fertler arasında, fikri bir gelişmeyi sağlamıştır. İşte bundan sonra yeni yeni okulların açılmasıyla kızlara verilen öğretim imkânları sayesinde kadınlar arasında, aydın bir zümrenin teşekkülüne sebep olmuştur. Bu devirde kadın ve aile konusunu işleyen yayınlar olduğu gibi, sadece kadınlar tarafından çıkarılıp kadınların fikren aydınlatılmasını isteyen ve kapalı hayata karşı isyanlarını belirten makaleler yazılmıştır(s.25).

Tanzimat’ın ilanı ile Kız Rüştüyerleri, Kız Sanayi Mektepleri ve Öğretmen Okulları açılmış olup İkinci Meşrutiyet’in ilanı ile birlikte kadın hakları ve cemiyetleri ön plana çıkmaya başlamıştır. 1909 yılında Halide Edip tarafından kurulan Kadınların Yükselmesi Cemiyeti bu cemiyetlerden biridir. Birinci Dünya Savaşı’nın başlaması diğer toplumlardaki kadınları etkilediği gibi Türk kadınlarının değişimini de tetikleyen faktörlerden biri olmuştur. Ayrıca erkeklerin savaşa gitmesi kadınların iş gücünü arttırmış, fabrikalarda ve gündelik hizmetlerde kadınların çalıştırılması kaçınılmaz olmuştur. Birinci Dünya Savaşından yenik çıkan Osmanlı İmparatorluğu 30 Ekim 1918’de Mondros Ateşkes Antlaşmasını imzalamıştır. Bu antlaşmadan sonra İtilaf Devletleri Birinci Dünya Savaşı esnasında anlaştıkları gizli antlaşmalara dayanarak memleketimizi işgale başladılar.

Ülkenin içine düştüğü bu karamsar durum karşısında 19 Mayıs 1919’da kurtuluş mücadelesini başlatan Mustafa Kemal, başlatmış olduğu kıvılcım ile bölgesel örgütlenmeleri oluşturarak bütün memleketin yeniden toparlanmasını sağlayacaktır. 1919’da İzmir’in işgali ile başlayan süreç Türk kadınının siyasette aktif olarak rol almasını hızlandırmış ve Halide Edip’in İstanbul mitinglerinde yüz binlerin karşısına çıkarak bir simge haline gelmesini sağlamıştır. 1919 yılında Sivas’ta Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti kurulmuş ve sonrasında bütün Türkiye’ye yayılan bu dernekler Kuva-yi Milliye’ye tam destek vermişlerdir. Anadolu’da kadınlarımızın cemiyet kurmaları, onlara Türk erkeği ile çalışma olanakları yaratmış, onların mitinglere çıkmasını ve cemiyetler kurarak Milli Mücadeleye ortak olmalarının önünü açmıştır. Afet İnan bu konuda şu açıklamaları yapmıştır(Cunbur, 1967): Cumhuriyet ilan edildikten sonra Türkiye yeni bir devlet rejimine girince, Büyük Millet Meclisinde kanunlar tedvin edilirken, kadın vatandaşların durumu da dikkate alınmaya başlanmıştır. 1926’da Medeni kanunun kabulü ile aile hayatına getirilen yenilik ve kadına erkekle beraber eşit hakların tamamen tanınması prensibi, Türk Müslüman cemiyetine içtimai ve hukuki nizam bakımından yeni bir vechе vermiştir.(s. 26)

Türkiye’deki işgallere karşı direniş hareketlerinin kadınların ve erkeklerin ortak çabası ile örgütlendiğini savunan Afet İnan şu sonuca varmıştır(Afetinan, 1976): 1919 yılında Türkiye’deki halk hareketi, her bakımdan örnek olacak önemli gelişmeler göstermiştir. Atatürk’ün askeri ve siyasi idaresi ile ilk önce fikir, sonra da uygulamaya geçilmiş ve milli bütünlüğü temin ederek Cumhuriyet İdaremiz kurulmuştur(29 Ekim 1923). Türk kadınına Cumhuriyet devrimizde tanınacak olan kanuni eşitlik hakkı da (1929-1930-1933-1934) bu yurt ödevlerini yerine getirmiş olmanın bir sonucudur.(ss. 1992-2000)

## **Cumhuriyet Döneminde Kadınların Haklarını Kazanması**

TBMM açıldıktan sonra Cumhuriyetin kurucusu Atatürk, Milli Mücadelenin kazanılmasında Türk kadınlarının ciddi çabalarının bulunduğunu bazı ortamlarda dile getirerek kadınlara hak ettikleri değeri göstermeye çalışıyor, sosyal faaliyetlere erkekler ile birlikte kadınların da katılması gerektiğini vurguluyordu. 15 Temmuz 1921’de Maarif Kongresi açılışında kadın ve erkek öğretmenlerin işbirliği ile Milli Maarif ’in(Millî Eğitim) kurulacağını belirten Atatürk, 1 Mart 1922’deki TBMM’nin açılışında kadınların da eğitimden geçerek yetişmelerinin öneminden bahsetmesi aslında Atatürk’ün kadınlara verdiği önemin dışı yansımasıydı(Afetinan, 1982). Elbette bu süreçte kadınların seçme ve seçilme hakları çabucak kazanılmayacaktı. Kurtuluş Savaşı döneminde çıkarılan kanunlarda kadınların seçme seçilme hakkının göz ardı edilmesi, Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra değiştirilen İntihab-ı Mebusan Kanunu’nda aynı şekilde devam edecek ve kadınlar seçime dâhil olamayacaktır. Bu kanuna göre Madde 1’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin azası Türkiye Devleti halkından her

20.000 nüfus erkek bir nefer olmak üzere intihap olunur demekte, madde 2’de ise 18 yaşını ikmal eden her erkek fert intihap etmek hakkını haizdir demektedir.

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere kadınlar sayım ve seçime dâhil edilmeyerek sadece erkek vatandaşlar dâhil edilmiştir. 3 Nisan 1923 yılında Meclisin dördüncü toplantı yılının toplantı tutanaklarını incelendiğinde (1923, 3 Nisan, s.329), bu toplantıda 50.000 erkek nüfusa bir milletvekili seçilirken, savaş nedeniyle bu sayının 20.000 olarak değiştirilmesi teklif edilmiştir. Bolu Milletvekili Tunalı Hilmi Bey, kadınların da bu nüfus sayımında yer almalarını istemişse de Hüseyin Avni Bey kadınlara seçme ve seçilme hakkının sonraya bırakılmasından yana olmuştur. Tunalı Hilmi Bey’in kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesini istemesi çok ciddi tepkilere neden olmuş, vekillerden birçoğu gürültü çıkartarak Hilmi Bey’e hakarete varır derecesinde cümleler kullanmıştır. Hilmi Bey gürültüler arasında Türkiye’de kadınların sayısının erkeklerden fazla olduğunu, seçme seçilme hakkının kadınlara verilmesinin halkçılığın bir gereği olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Bu gürültü patırtıların arasında Tunalı Hilmi Bey’in konuşmasına dahi müsaade edilmemiştir. Afet İnan o günleri şöyle anlatmıştır(Afetinan, 1970): Öyle ki Tunalı Hilmi Bey’in kadınlara seçilmek hakkını verin demiyorum diye açıklamasına rağmen müthiş bir reaksiyon havası içinde sözlerini tamamlamaya dahi fırsat verilmiyor. İşte bizim neslimiz, böyle zihniyetin hâkim olduğu devirde, tahsil çağımızı yaşıyorduk... Fakat yine aynı müzakereler sırasında kadın hakları üzerinde konuşanların esas fikri şu oluyor. Bu hak, verilmeden ziyade alınacak bir haktır.(ss. 51-52)

1923 yılına gelindiğinde Türkiye’de kadın ve erkeğin toplumsal ve sosyal eşitliğinin sağlanması için kurulan bir örgüt karşımıza çıkmaktadır. Liderliğini yazar ve öğretmen olan Nezihe Muhittin’in yaptığı Türk Kadın Birliği tarafından Kadınlar Şurası’nda “Kadınlar Halk Fırkası” ismi ile siyasi bir örgüt kurulmuştur.(Toprak, 1988, s.30) Kurdukları siyasi örgütün hükümet tarafından kabul görmemesi üzerine 7 Şubat 1924 tarihinde “Türk Kadınlar Birliği” adıyla sahneye çıkarak kadınların düşünsel ve sosyal alanlarda yetiştirilmesi, dul, kimsesiz kadınlara yardım edilmesi, fakir çocukların okutulması ve çeşitli konularda konferans verilmesi gibi konulara yönelmişlerdir. 1924 yılında TBMM’de anayasa üzerinde yapılan görüşmelerde “kadınların oy vermesi” konusunda görüş ayrılıklarının devam ettiği açık bir şekilde görülmektedir. Onuncu maddede “18 yaşını bitiren her Türk’ün milletvekili seçimlerine katılabileceği” ibaresi ve on birinci maddede belirtilen “30 yaşını bitiren her Türk’ün milletvekili seçilebileceği” maddesi tartışma konusu olmuştur. Beyazıt Milletvekili Şefik Bey “her Türk” sözünün kadınları da içerdiğini söylemesi üzerine, Dersim Milletvekili Feridun Bey “Zaten maksadımız odur, kadınlar da rey verecektir” demiştir. Yaşanan tartışmalar neticesinde ne yazık ki kadınların seçime katılması konusunda istenen çoğunluk sağlanamamıştır. Sonuç olarak TBMM Zabıt Ceridelerini incelediğimizde oy birliği ile “Her Türk” ifadesi yerine “Her erkek Türk” ifadesinin yazıldığı anlaşılmaktadır. (1924, 16 Mart, ss. 540-543)

Seçim hakkı konusunda aradığını bulamayan kadınlar 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile erkekler ile eşit öğretim imkânına kavuşmuşlardır. 1926 yılında kabul edilen Medeni Kanun ile birden fazla kadınla evlilik kaldırılmış, evlenmek için resmi nikâh şartı getirilmiş olup miras hukukunda erkek ve kadın eşitliği sağlanarak boşanmalarda kadın güvence altına alınmıştır. Yaşanan toplumsal gelişmeler ile paralel olarak KB(Kadınlar Birliği)1925 yılında “Kadın Yolu “isimli bir dergi çıkartmaya başlamışlardır. 1927 yılında milletvekili seçimleri KB için güzel bir fırsat yaratmış ve kadınların seçime katılıp katılmama konusu kamuoyunda tartışılmaya başlanmıştır. Medeni Kanun ile kadın, toplum içinde hukuksal kazanımlarını artırarak bir basamak daha yükseğe çıkmıştır. 1927 yılında CHF parti müfettişi İbrahim Tali Bey’in kadınların seçime katılmalarının erken olduğunu belirten açıklamalarından CHF’nin kadınlara gerekli desteği vermek konusunda henüz kararsız olduğu anlaşılmaktadır(Cumhuriyet, 1927, 10 Haziran).

1929 yılında Daily Telgraf gazetesinden Bayan Rosite Forbes isimli yazarın kaleminden çıkan yazı Türkiye’de kadınların sosyal değişimini anlamak için bize bir öngörü sağlayacaktır. Yazar Türkiye’nin peçeyi çıkarttığı on senenin sonunda, başından geçen bir anısını paylaşmıştır. Zamanında bir paşa ailesini ziyaret ettiğini, aynı konağı bir sonraki ziyaretinde rengârenk kıyafetli cariyelerin yerine, sade giyinmiş hizmetçi kadınlar bulduğunu, evin hanımının ise saçını kestirmiş, yeşil ve kısa bir rop(tek parça kıyafet) giymiş olduğunu ifade etmiştir. Yazar evin kadınına duygularını sorduğunda

evin kadını şöyle demiştir. “*Vakti ile biz hayal içinde yaşamaya alışmıştık. Şimdi hakikat ile yüz yüze bulunuyoruz.*” Yazar, Çağdaş Türk kadınlarının üniversiteyi “muvaaffakiyetin Kâbe’si” olarak gördüklerini, genç kızların okullarda sağlık ve jimnastik öğrendiklerini, kadınlara siyasi haklardan başka her türlü hakkın verilmiş olduğunu belirtmiştir. Türk kadınının seçimlerde oy hakkı olmadığını, fakat Türk kadınının az bir zaman zarfında öğretmen, memur, sanatkâr, avukat ve doktor olabildiklerini yazmıştır. (Rosite Forbes’den aktaran Cumhuriyet, 1929, 14 Ağustos)

Afet İnan’ın 1929 yılında kadın hakları ile ilgilenmeye başlamasının enteresan bir başlangıç öyküsü olduğunu belirtmem gerekir. 1929-1930 döneminde Musiki Muallim Okulu’na başladığında tarih ve yurtbilgisi dersleri vermekte olan Afet İnan’ın yurtbilgisi derslerinden birinin konusu kadın hak ve görevleri idi. Afet İnan 1929 yılının mart ayında öğrencilere ders uygulaması olarak seçim denemesi yaptırmakta iken belediye başkanı olarak bir kız öğrenci seçilir. Aynı sınıftan 173 numaralı Selahaddin isimli öğrenci duruma itiraz ederek yürürlükte olan kanunun kadınlara seçme ve seçilme hakkı vermediğini dile getirir. Afet İnan öğrencilere kadınların yakında oy kazanacaklarını belirtse de yaşanan bu hadise kendisini rencide eder.(Afetinan, 1982, s.170) Afet İnan yaşadığı durumun üzüntüsü ile Gazi Orman Çiftliği’ndeki Marmara Köşkü’nde Atatürk ile İçişleri Bakanı Şükrü Kaya’ya bu olayı olduğu gibi anlatır. Atatürk bu konuda çalışmasını, diğer ülkelerde bu sorunun nasıl çözülmüş olduğunu incelemesini söyleyerek Afet İnan’ı teselli eder.

Afet İnan yaşadığı bu durumu şöyle ifade etmiştir(Afetinan, 1982): İtiraf edeyim ki, o sıralarda ben bu konuda hemen hiç bilgi sahibi değildim, fakat kız ve erkek öğrencilerimin karşısına bu haklardan yoksun olan bir öğretmen olarak da çıkmak istemiyordum. Çok severek başladığım öğretmenlik hayatından ve görevimden ayrılmak da bana ağır gelecekti. Bununla beraber Atatürk’e şunu söylemekten kendimi alamadım. Hiç olmazsa erkek öğrencim kadar bir hak sahibi olmadan o sınıfa ders veremeyeceğim dedim(s.170). Bu durumun günümüz şartlarında anlaşılması, o günün şartlarında bir kadın davranışı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ve çözümüne yönelik çalışmaların zorluğunu kavramak çok olası değildir. Birçok aydın kadının bu gerçeği bilmesi, dünya ölçeğinde değerlendirmesi, dilek ve arzularını dile getirmesi ciddi bir destek ve teşvik olmadan mevcut şartlar altında çok kolay değildi.

Konu ile ilgili olarak Afet İnan’ın kızı Arı İnan, tarihe tanıklık edenler kitabında annesi Afet İnan’a bahsi geçen hadiseyi sorduğunda Afet İnan şöyle cevap vermiştir(İnan, 1977): Marmara Köşkü’nün bahçesinde. Atatürk geldi.” Ne oldu” dedi. Hocalık yapamayacağım bu vaziyette dedim. Başladı gülmeye. Ben ağlıyorum, o gülüyor. “Yemek yedin mi?” dedi. “Yemeyeceğim” dedim. Ondan sonra “ne oldu? Anlat bakalım” dedi. Ben anlattım durumu... Peki dedi biliyor musun başka yerlerde nasıl? Hiç haberim yok. İsviçre’de kalmıştım, ama nerede! Hiç bunlardan haberim yok.(s.325) Bu olay üzerine İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Afet İnan’a bu konuların TBMM’de Belediye Kanunu’nda konuşulabileceğini söyledi. Atatürk ise daha temkinli bir şekilde “*Başbakan ile konuşuruz, fakat bu meselede hazırlıklı olmak ve tartışma yapmak gerekir*” demiştir. Atatürk o akşam Çankaya Köşkü’ne devlet adamları, hukuk mektebi öğretim üyeleri ve başka kişileri davet ettirdi. Afet İnan bahsi geçen o gün, kadınların seçme ve seçilme hakkı konusunda olumlu düşünenler olduğu kadar olumsuz görüş beyan edenlerin olduğunu belirterek şöyle demiştir(Afetinan, 1982): “*Ben heyecanlı idim. Ama tam inandırıcı deliller bulamıyordum. Fakat o günden sonra birçok kitap okumaya başladım. Diğer memleketlerdeki durum hakkında bilgi sahibi oldukça bu tartışma benim için daha yararlı oluyordu.*”(ss. 170-171)

Değişim ve değişime öncelik etmek, yol göstermek, öğretmenliğini yapmak, nasıl yapılacağı konusunda önerilerde bulunmak, bir birikim ve bir yaşanmışlıkla mümkündür. Atatürk’ün bu konuda oldukça sakin davranması, konunun araştırılmasını istemesi yönünde fikirler beyan etmesi, konuyu bilimsel bir zemine taşıma isteğinin ne kadar önemli olduğu yadsınmamalıdır. Günümüz koşullarında bile çoğu zaman toplumu ilgilendiren konular toplumdan uzak ve gerçek zemininde olgunlaşmadan uygulanabilmektedir. Atatürk, Afet İnan’a derslerde tuttuğu notları bir konferans halinde Türk Ocağı’nda vereceğini ve Hamdullah Suphi’nin diksiyon konusunda yardımcı olacağını belirtir. Hamdullah Suphi’den aldığı dersleri yetersiz gören Afet İnan, topluluk önünde konuşamayacağını düşünerek Atatürk’e bu konuşmayı yapamayacağını söyler. Afet İnan’a bu işin üstesinden geleceğini belirten Atatürk, İstanbul’dan getirttiği terzisine Afet İnan’ın kıyafetinin tasarımının nasıl olacağını bizzat kendisi anlatır.



Neticede kadınların belediye seçimlerine girme hakkı 20 Mart 1930'da TBMM'de görüşülmeye başlanmış ve 3 Nisan 1930'da Belediye Kanunu kabul edilmiştir. Aynı gün Afet İnan'ın Türk Ocağı'nda "Seçim Haklarımız" isimli konferansı Atatürk'ün teşvikleri ile ciddi bir kalabalığın katılımı ile gerçekleşmiştir. Seçim sisteminde karışık bir takım ruhi etkenlerin olduğunu söyleyen Afet İnan şu bilgileri vermiştir(Cumhuriyet, 1930, 4 Nisan): İlk önce seçim bir insan kütesinde müşterek bir arzunun mümkün olduğunu kabul eder. Hakikaten müşterek fikirlerin yardımı olmaksızın, dünyada hiçbir seçim mümkün olamaz. Bir de seçim, müşterek arzunun icrasını, bir yahut birçok mümessillere nakletmek imkânına dayanır. Yani esas olarak, seçilen seçen adına hareket ettiğini dikkate almalıdır. Bundan başka, seçim ekseriyet prensibine inanmayı ister. Ekseriyet prensibi, daha kuvvetli bir grubun daha az kuvvetli bir gruba karşı arzusunu tatbik etmek hakkına malik olmasını ister. Bu prensip, seçim meselesinde, başlıca münakaşa zeminini teşkil etmektedir. Bu prensibe göre en büyük kuvvet, en büyük cebir kuvvetinden başka bir mana ifade etmiyor, diyenler ve bu manada eşitsizlik görenler vardır. Seçimde adalet ve eşitliği sağlamak için düşünülen ve bazı memleketlerde tatbik olunan çare, nispi temsil usulüdür(s.4).

Afet İnan nispi temsil sisteminin sakıncalarını belirttikten sonra seçim hak mıdır? Vazife midir? Sorularını sorarak seçimin hak olmakla birlikte bir görev de olduğunu hatırlatmaktadır. Birçok ülkede kadınların seçim hakkı olduğunu belirten Afet İnan, bu hususta tereddüt ve kötü zihniyetin skolâstik bir zihniyet olduğunu, erkeklere ilk nasihati veren ve analık vazifesi olanın kadın olduğunu belirtmiştir. Kadınları siyasi haktan men etmek için uğraşanların kadın-erkek arasındaki işbölümünün sekteye uğrayacağına inandıklarını belirten Afet İnan, iş bölümü fikrinin ne erkeklere ne kadınlara yapamayacakları vazifeleri veremeyeceğini söyleyerek konuya şöyle açıklık getirmiştir(Cumhuriyet, 1930):Kadının umumi ve siyasi vazifeleri ifaya ehliyetli olmadığını ispata imkân yoktur. Çünkü aksi dünya yüzünde fiilen sabit olmuştur. Kadın bugün, istenilsin, istenilmesin, siyasi fikri ve iktisadi hayata samimi bir surette karışmıştır. Kadın, bugün hemen her türlü işte tezgâhlarda, fabrikalarda, büyük mağazalarda, ticarethanelerde, memurluklarda, bütün hizmetlerde çalışmaktadır.

Kadınlar ancak siyasi haklara sahip olmakla hür olduklarını hissedebilirler ve evlatlarına hürriyetin kutsiyetini anlatabilirler diyen Afet İnan, Türk tarihinin en eski devirlerinde devleti temsil edenin sadece devlet reisi olmayıp, onunla birlikte hatunun da devleti temsil ettiğini hatırlatmakta, en ağır işleri kadın ve erkeğin beraber yaptıklarını belirtmektedir. Demokrasinin mantığına göre kadının siyasi haklarını vermenin millet için faydalı olduğunu, kadının da insan ve akli başında olduğunu belirterek milletin fertleri ile istişare etmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Afet İnan konuşmasını şu cümleler ile bitirmiştir(Cumhuriyet, 1930):Cumhuriyetimizin politika rejimi eşitlik prensibine dayanır. Seçim sandığı önünde, en cahil ile en büyük devlet adamı eşittir. Kadın niçin bu eşitlikten hariç tutulsun? Kadınların içtimai heyetin teşkilatı hakkında bildirecekleri fikirleri vardır. Kadında adalet hissi vardır. Kadın muktesittir, sulhperverdir. Millî çalışma ve gayrette kadının hissesini hor görmek hakkı, kimseye verilmemiştir. Türk kadınının belediye seçimlerine katılması hakkının tanınması(Nisan 1930) teşrii meclise aza seçmek ve seçilmek hakkının yakın zamanda tasdik ve tatbik olunacağına şüphesiz mesut bir başlangıçtır... Demokrat Türk Cumhuriyetinin bu hususta da faziletli şiarının yüksek eserini görmek elbette lüzumundan fazla gecikmeyecektir(s.4). Kadınlara belediye seçimlerine katılma hakkı tanındıktan sonra bir bildiri yayınlayan KB; İstanbul hanımları, üniversite talebeleri ve kız mekteplerinin katılımıyla oluşturulan alay ile Taksim'deki Gazi Abidesine çelenk bırakmışlardır.

Afet İnan, 1930 - 1934 seneleri arasında Atatürk'ün çevresinde bulunan kişiler ile kadınların seçim hakları konusunu konuştuğuna ve bu konuda çeşitli çalışmaları olduğuna tanıklık etmiştir. Aynı zamanda Atatürk'ün kadın hakları konusunda tartışmalar açtığını ve konuyu aydınlar arasında olgunlaştırdığını ifade ederek Atatürk'ün 4 Haziran 1933'de şu sözleri söylediğini belirtmiştir: "*Cumhuriyet rejimi demek demokrasi sistemi ile devlet şekli demektir. Biz Cumhuriyeti kurduk, o on yaşını doldururken demokrasinin bütün icaplarını sırası geldikçe tatbikata koymalıdır. Kadın haklarını tanımak da bunun bir icabı olacaktır. Müsterih olunuz.*"(s.3) Afet İnan, Atatürk'ün çoğunlukla müspet ve menfi tarafı tutanları karşılıklı konuşturmayı adet edindiğini, fakat bu sözleri söylediği akşamki toplulukta kadın hakları konusuna itiraz eden ve aleyhinde bulunan kimse olmadığını ifade etmiştir.(İnan, 1959)

Atatürk, 3 Şubat 1932'de İzmir Kız Muallim Mektebi'ni ziyaret ederek öğretmenlerle sohbet etmiş, kadınların askerlik yapması gündemde olmasa bile, bütün kızlarımızın vatanın ve milletin yüksek menfaatlerini her zaman müdafaa edebilecek bir kabiliyette yetiştirilmesi, medeni, fikri ve hissi terbiyeyi almaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca şu değerlendirmeyi yapmıştır(Cumhuriyet, 1932, 3 Şubat): “(...)Türk kadınları memleketin mukadderatını millet namına idare eden siyasi zümreye dâhil olmak arzusunu izhardan, memleketin ve milletin vatandaşlara tahmil ettiği vazifelerin hiç birinden kendilerinin uzak bırakılacağını düşünmezler. Çünkü vazife mukabili olmayan hak mevcut değildir.” 1933 yılında The Sphere isimli İngiliz dergisinde Keuneth Williams isimli yazarın Türkiye'deki kadınların çağdaşlaşması ile ilgili tespitleri dikkat çekicidir. Gazi Mustafa Kemal'in milletine verdiği dinamizm ile bir asırlık işi on senede yaptığını anlatan yazar, İstiklal Harbi'nde nam kazanan Türk kadınının hürriyetinin çok ilerleyerek durumunun büsbütün değiştiğini şu benzetme ile anlatmıştır(Keuneth Williams'den aktaran Cumhuriyet, 1933, 13 Kasım): “Bu nam ve şöhret Harbi Umumide mühimmat fabrikalarında çalışan İngiliz kadınların namından daha büyüktür. Şimdi de Türk kadını hayrete şayan bir zevk ve muvaffakiyetle yeni hayata atılmıştır.”

Kadınların milletvekili seçimlerine katılması konusunda Afet İnan'ın anlattığı hadise tarihe kayıt düşecek bir hatıra niteliğindedir(Afetinan, 1982): 1934 yılında bir gece Atatürk kendi kütüphanesinde Başbakan İsmet İnönü ile çeşitli konular üzerinde çalışıyordu. Bende bir kısmını dinlemiş ve özel kütüphaneme çekilmişim. Bir müddet sonra her ikisi de oraya geldiler. Atatürk bana “İnönü'nün elini öp ve teşekkür et” dedi. Şaşırılmışım, sebebini sordum. Kadınlara Milletvekili seçimi için oy hakkını hükümet T.B.M. Meclisine teklif edecek dedi. Bu kararın hiç beklemediğim bir anda oluşu, bana büyük bir heyecan ve sevinç vermişti. 1934 yılında Türk Kadınına Parlamente'ye seçme ve seçilme hakkının tanınması Cumhurbaşkanlığı Atatürk ve Hükümet tarafından öngörülmüştü. Büyük Millet Meclisine kanunlaşması için teklif yapılacaktı. Ben bundan çok sevinç duyuyordum. Çünkü Türk kadını için idealim olacaktı(s.209).

Neticede 1934 yılında İsmet İnönü ve 191 arkadaşının İntihabı Mebusan Kanunu'nun bazı maddelerinin değiştirilmesine yönelik teklifi kabul edilmiştir. Bu kanunun 5, 11, 16, 23 ve 58'inci maddelerindeki “18 yaşını bitirenler” ifadesi yerine “22 yaşını bitirenler” şeklinde değişiklik olmuştur. Bu maddelerdeki “Zükûr” kelimesi kaldırılarak yerine “kadın, erkek” ifadesi yazılmıştır. TBMM'de 258 kişinin oyu ile kanun değişikliği yapılmıştır. Ret ve muhalif oy çıkmamıştır.

Türk kadınına milletvekili seçme hakkı verilmesi bütün ülkede bayram havası estirmiş, İstanbul'da çeşitli etkinlikler yapılırken Ankara'da kadınlar Halkevinde toplanmıştır. Ankara Kız Lisesi Öğretmenlerinin organize ettiği bu toplantıya Bayan İnönü, Bayan Özalp ve birçok önemli milletvekili eşleri ile öğrenciler katılmışlardır. Afet İnan, bu toplantıya başkan seçilerek açılış konuşmasını şöyle yapmıştır: Konuşulacak mevzuu ulus gazetesinde okudunuz. Büyük Millet Meclisi bize en büyük haklarımızdan birini vermek ile yüce bir iş yaptı. Bundan ötürü biz Ankaralı kadınların Büyük Millet Meclisine bağlılığımızı ve teşekkürlerimizi sunmamız gerekir. Bunun için toplandık. Söylev söylemek isteyenler buyursunlar. Toplantı açılmıştır... Afet İnan sözü Kız Enstitüsü tarih stajyeri Bayan Sıdika'ya bırakmıştır. İnkılâba iştirak etmenin her vatandaş için hak olduğunu ve seçime hak kazanmanın ulusun üstünlüğünün bir göstergesi olduğunu söyleyerek konuşmasına başlayan Bayan Sıdika; Fransa, İtalya, Almanya, Avusturya, Danimarka ve İsveç'te kadınların seçme ve seçilme hakları olduğunu, Avrupa'da kadının tezgâhlarda, ticarete, mağazalarda ve bütün genel hizmetlerde çalıştığını vurgulamış ve Rusya'da kadınların askerlik vazifesini dahi yerine getirdiğini söylemiştir.

Türk kadınının ise yaratılıştaki zeki, kabiliyetli ve cemiyetine faydalı olduğunu belirten Bayan Sıdika, kadınların ancak siyasal bir terbiyeye malik oldukları zaman hakiki olarak hür olabileceklerini, Atatürk'ün Tür kadınına uyku devresinden yavaş yavaş değil, silkererek uyandırdığını ve kadınların duran kanına hareket verdiğini belirtmiştir. Bayan Sıdika'dan sonra söz alan Bayan Süheyla ise konuşmasında Avrupa medeniyetinin senelerce kazandığı medeniyeti, Atatürk'ün bir şimşek çabukluğu ile Türk kadınına kazandırdığını söyleyerek Atatürk'e ve TBMM'ne bütün bayanlar adına saygı ve teşekkürlerini iletmış, konuşması sürekli alkışlarla kesilmiştir(Ulus, 1934, 7 Aralık).

Ankara Halkevi'nde toplanan Ankara kadınları TBMM'de, TBMM Başkanı Kazım Özalp'a bir mektup vererek 5 Aralık gününün “Türk Kadınlık Bayramı” olarak kutlanmasını istemişlerdir. Ruznameye(gündem) geçilmeden Türk kadını için verilen teşekkür mektubu sürekli alkışlar

arasında okunmuştur(Cumhuriyet, 1934, 7 Aralık). KB de bir beyanname hazırlayarak kadınları İstanbul Beyazıt Cumhuriyet meydanına çağırılmış, Beyazıt Meydanı'nda büyük bir miting yapılmıştır(Zaman 1934, 7 Aralık). KB Atatürk'e, İsmet İnönü'ye TBMM'ne ve İçişleri Bakanı Şükrü Kaya'ya birer telgraf göndermişler, Atatürk KB'ne cevap olarak şunları demiştir(Zaman,1934, 8 Aralık). “ *Erdemli Türk kadınlığının yeni çalışma yolunda kendine düşen büyük işi başaracağına kuşku yoktur.*”

Dönemin gazete haberlerine bakıldığında verilen seçme ve seçilme hakkının Türk kadınlarını coşturduğu anlaşılmakta, Türkiye'nin dört bir tarafından telgraflar ve mesajlar Ankara'ya ulaşmaktaydı. Falih Rıfkı Atay(Ulus, 1934, 7 Aralık) büyük bir devrim yaşandığını ve kendi öz mayası ile yeni bir ulusal varlığın yoğrulduğunu söylemekte, kadınların bayramlarına sevinecek olanların erkekler olduğunu vurgulayarak; kadınların haklarına kavuşmasını “milyonlarca kolun, kafanın yardımına kavuşması” olarak nitelendirmiştir.

## Sonuçlar

Asırlarca İslamiyet'in yanlış yorumlanması yüzünden çağdaş medeniyet seviyesine gelinemediğini değerlendiren Afet İnan, kadın ve erkeğin birlikte sosyalleşmesinin bir kültür zenginliği olduğunu belirtmiştir. Afet İnan'a göre Atatürk'ün gayretleriyle 1926'da Medeni Kanun, 1930'da Belediye Kanunu, 1934'de de Seçim Kanunları ile Türk kadını bütün haklarını kuramsal olarak kazanmıştır. Afet İnan, Atatürk devrinde çıkan kanunlar ile kadınların siyasi haklar anlamında erkekler ile eşit hale gelmesini bir başlangıç aşaması olarak görmüştür. Kız öğrencilere her türlü öğrenim yolunun açılarak okuma yazma oranlarının istenilen seviyeye geleceğine inanan Afet İnan, bu sayede meslek sahibi kadınların sosyal hayatta yer edinebileceğini ifade etmiştir. Afet İnan'a göre kadınların yapması gereken en önemli görev, Türk kadınının kendi haklarını korumak için çalışması ve bu hakları bilmeyenlere öğretmesidir.

Bu hakların korunması ve benimsenmesi gerektiğine gönülden inanan Afet İnan, Türk kadınlarının milli kültürü geliştirerek ve milli kültürümüzün çeşitliliklerini bölgelere göre bir araya toplayarak hem yeni nesillerimize hem de yabancılara kendi geleneksel kültürümüzü tanıtabileceğimizi, böylelikle turistik bir ortam yaratılmasının yanında eski motif ve biçimlerin devamlılığının sağlanabileceğini ifade etmiştir. (İnan, 1967) Toplumdaki değişimler büyük gayretlerle uygulanmak istense bile çok uzun sürelerde ancak etkisini gösterebilmektedir. Bir düşüncenin ve inanılan bir gerçekliğin topluma mal edilmesi, benimsenmesi ve yaşamın bir parçası haline dönüşmesi bütün tarih boyunca birçok kişinin özverili çalışmaları ile ancak yol almıştır. Afet İnan'ın kadın haklarının kazanılmasına yönelik yapmış olduğu çalışmalar ve kadınların sosyal hayatta hak ettikleri yeri almasına yönelik yapmış olduğu katkılar bu çerçevede düşünülmelidir.

## Tartışma

Afet İnan yurt dışında katıldığı kongrelerde yabancı ilim adamlarının Türk kadınına tanınan hakları Atatürk döneminde aldıklarını, kendisine hatırlattıklarını belirtmiştir. Kanuni haklar açısından bugün Türk kadınlarının dünyanın en medeni memleketleri ile aynı düzeyde olduklarını ifade eden Afet İnan'a göre bundan dolayı milli bir gurur duymamak mümkün değildir(Afetinan, 1982, s.221). Birleşmiş Milletlerin anayasasında milletler ve ırklar için eşit hak ve görev olduğu gibi erkekler ve kadınlar için de aynı şartların olduğunu belirten Afet İnan, şu açıklamayı yapmıştır(Afetinan, 1970): Bir milletin bütün fertleri elbette mebus olmayacaktır, fakat her fert muayyen bir yaşta sonra, kanuni şartları haiz olunca seçme ödevini yerine getirecektir. İşte bu durumda eşit hakka sahip olan Türk kadını, meslek hayatında çalışkan, iktisadi hayatta verimli, aile hayatında vazifelerini müdrük bir vatandaş olmakla, dünya kadınlığı içinde şerefli mevkiini almaktadır(s.53-54). Bu söylemi ile bir hakkın kazanılması ile kullanılmasının farklılığını ortaya koymuştur.

Kadın haklarının kazanılması sürecinde Afet İnan'ın kendisine Atatürk tarafından verilen ödevleri eksiksiz yerine getirmeye çalıştığı ve yapıcı bir tutum sergilediği çok net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu karşılıklı güvenin Atatürk'ün hayatının sonuna kadar devam ettiği, Türk

kadınların siyasi haklarını almalarında özverili bir çalışma sürdürdüğü ve bu çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirdiği söylenebilir. Afet İnan'ın Atatürk'ün manevi kızı olması dolayısıyla farklı değerlendirmeler yapılmış olsa da kadın ve kadın hakları ile ilgili konularda 10'dan fazla gazete ve dergilerde makalesi olduğu, 20'den fazla konuşma ve konferansa katıldığı anlaşılmaktadır. Afet İnan, Atatürk'ün hayatta olduğu dönemde daha çok Atatürk'ün yönlendirmeleri ve direktifleri doğrultusunda çalışmalar yapmaya başlamış, tecrübe kazandıkça kendisini geliştirmiştir. Atatürk'ün ölümünden sonra akademik çalışmalarını artırarak devam ettiren Afet İnan, Türk kadını en güzel şekilde temsil etmiştir.

Türk kadın haklarının kazanılmasında sahnenin pek önünde gözükmeyen Afet İnan'ın aslında bir figüran değil, aksine başrol oyuncusu olarak görmek gerekir. Tarihe düşülmüş bir kayıt niteliğinde olan Afet İnan'ın sözleri ile makalemi bitirmek sanırım en doğrusu olacaktır(Afetinan, 1982, önsöz): Asıl amacımız ise, bütün bu tarihi bilgilerin temelini dayanarak Türk kadınının ulusumuza gerekli hizmetlerde bulunabilmesi, günün koşullarında verimli olarak çalışmayı sağlaması ve geleceğe güvenle dayanarak, eserler verebilmesidir. Her meslekte bu ideale erişmek için emek veren kadın ve erkeklerin güç birliği ulusumuza olduğu gibi, dünyadaki insanlara da mutluluk getirir inancıyla... Her sahada çalışmak verimli olmak gereklidir. Eşit hak, eşit görev prensibinde Türk Kadını milli bütünlük içinde yerini almıştır ve alacaktır.

**Açıklamalar:** Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi İnkılap Tarihi Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi İsmail Uzun tarafından Yrd.Doç.Dr. Mehmet Emin Elmacı danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

## Kaynaklar

- Afetinan, A., (1976), Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti, 8. Türk Tarih Kongresi; Kongreye Sunulan Bildiriler, Ankara, 1993-2000.
- Afetinan, A., (1982), *Tarih Boyunca Türk Kadınının Hak ve Görevleri*. İstanbul, 4.baskı, Milli Eğitim Basımevi.
- Atay, F.R., ( 1934, 7 Aralık), Kadınlık Günü, *Ulus*.
- Cunbur, M., (1967), *Kadının Sosyal Hayatını Tetkik Kurumu Aylık Konferansları: 1953-64*. Ankara, Ayyıldız Matbaası.
- Doğramacı, E., (1993), *Atatürk'ten Günümüze Sosyal Değişimde Türk Kadını*. Ankara, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, TTK Basımevi.
- İnan, A., (1959), Atatürk ve Demokrasi, *Belleten Dergisi*, 23(89 ), 1-8.
- İnan, A., (1967), Türk Kadın Haklarının Tanınmasının Kültür Devrimindeki Önemi, *Halkevleri Dergisi*, 2(14), 25-27.
- İnan, A., (1977), *Tarihe Tanıklık Edenler Cumhuriyet'in Kurucu Kuşağıyla Söyleşiler*, İstanbul Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kadınların askerliği meselesini münakaşa ettiler., (1932, 3 Şubat), *Cumhuriyet*, 1-3.
- Kadınlarımızın Bayramı., (1934, 8 Aralık), *Zaman*, 1.
- Muallim Afet H.ın konferansı; Konferansta Gazi, İsmet ve Kazım Pş.lar Hazeratı vekiller, sefirler bulundu., (1930, 4 Nisan), *Cumhuriyet*, 4.
- Toprak, Zafer.,(1988), Halk Fırkasından Önce Kurulan Parti Kadınlar Halk Fırkası, *Tarih ve Toplum Dergisi*, 51, 30-31.
- Türk Kadınlığının Bayram Günü., (1934, 7 Aralık). *Ulus*, 1.
- Türk Kadının Sevinci., (1934, 7 Aralık), *Cumhuriyet*, 1.
- Türk Kadını Heyecan içinde., (1934, 7 Aralık). *Zaman*, 1.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi., (1923, 3 Nisan), *1.Devre, Cilt:28, İçtima 4,17.,329*.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi., (1924, 16 Mart), *2.Devre, Cilt: 7-1, İçtima 2,13.,540-543*.
- Yeni Türk Kadını., (1929, 14 Ağustos), *Cumhuriyet*, 1.
- 10 senede 100 senelik iş!, (1933, 15 Kasım), *Cumhuriyet*, 3.



Türk Ocakları'nda, Afet Uzman'ın kadınların seçme ve seçilmesi hakkındaki konferansından sonra.

**EK-1:** Afet İnan'ın 3 Nisan 1930 yılında gün Türk Ocağı'nda "Seçim Haklarımız" isimli konferansından sonra diğer davetliler ile beraber çekilmiş fotoğrafı. Afet İnan'ın üzerindeki kıyafeti Atatürk tasarlamıştır.

**Kadın Birliği, kanunun Gazi Hz. tarafından tasdik edildiği gününü bekliyor**

Kadın Birliği, kadınlara hakkı intihap veren yeni Belediye Kanununun Reisicumhur Hz. tarafından tasdik edildiği gün büyük tezahürat yapmağa karar vermiş, bu hususta hazırlıklara başlamıştır.

Kanunun tasdik edildiği gün İstanbul'un bütün Türk Hanımları, Darülfünun talebeleri ve kız mekteplerinin iştirakile Taksim'de Gazi abidesine gidilecektir.

Birlik heyeti idaresi bu tezahüratı son ictimanda kararlaştırmış ve büyük bir program hazırlamıştır. Birlik program muhtevası hakkında ketum davranmakta, yalnız şu malumatı vermektedir: «— Tezahürat şimdiye kadar erkeklerin yaptığı tezahüratın hiç birine benzemiyecaktır, çok orijinal ve görülmemiş bir şey, bir alay olacaktır.»

Öğrendiğimize göre hanımlar ve mektep talebeleri Darülfünun meydanında toplanacaklar, yürüyerek Taksim'e gidecekler, yolda kısa nutuklar irat edeceklerdir. Hanımların ellerinde buketer bulunacaktır. Alaya selir bandosu da iştirak edecek, alay Taksim'e abidenin önüne geldiği zaman burada nutuklar irat edilecektir.

Aynı günde Ankara Türk Ocağının tavaşutu ile Ankara Türk hanımları da tezahürat yapacaklardır.

*Afet H. in konferans*



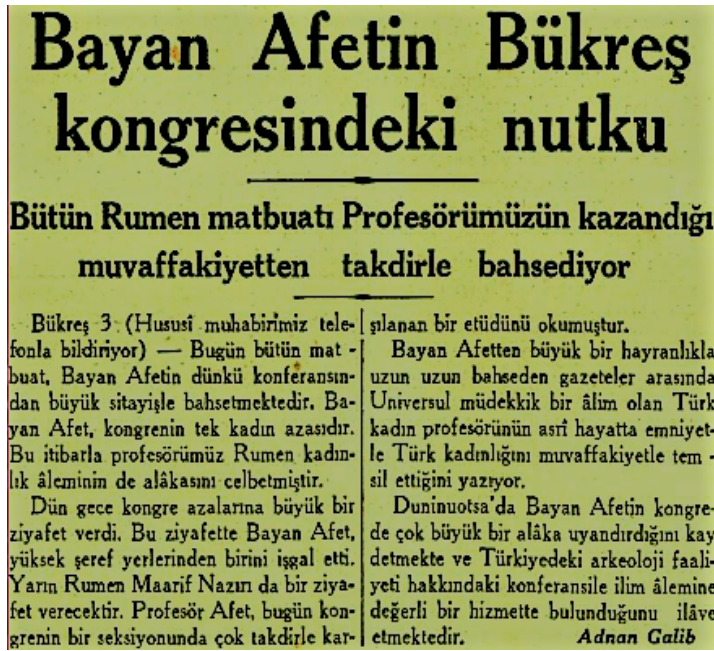
*C. H. Fırkasına giren ilk kadın: Afet H.*

saat 4.5'te Türk Ocağında muallim Afet H. tarafından kadınların intihap hakkı hakkında bir

**EK-2:** 3 Nisan 1930 Cumhuriyet Gazetesi haberi.



**EK-3:** Paris'te çıkan "Le Temps" gazetesi Afet İnan'ı Türk kadınlığına büyük bir şeref veren kişi olarak tanıtmaktadır. 20 Eylül 1937'de yapılan İkinci Türk Tarih Kongresi'nde konuşmacılar arasında tek Kadın'ın Afet İnan olduğunu belirtmektedir.



**EK-4:** 16 Eylül 1937 tarihli Cumhuriyet Gazetesinde çıkan haber. Romanya'nın Universul gazetesi 17.Beynelmilel Antropoloji Ve Arkeoloji Kongresi'nde Afet İnan'ın Türk kadınlığı muvaffakiyetle temsil ettiğini yazmaktadır.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

The situation, effectiveness in social life, the functions of woman in administrative level was quite inadequate in our country too, same as world in the first years of republic period. Preparing legal arrangements were not very simple process by telling this to the society and the most important was to tell administrative levels. It was very clear that it could be possible with serious struggle for changing ingrained woman profile in the society, being determined its palace in the next generations, being represented the situation intrafamilial generations, being represented the situation intrafamilial and in the social life at the level of modern societies. Afet İnan asks the vital question about the subject “while it was not even tolerated to be got census in 1923. How women gained right to vote and stand for election in eleven years?” Afet İnan gave that important answer forming a basis of this article.(Afet İnan, 1982) Atatürk notified his ideas which were necessary for woman rights to the government and enabled to have the law enacted from parliamentary. He estimated space and time well. In fact the events also showed us this. This work could't be solved under mentality and mood of the Grand National Assembly at that day(p.22)

### **The importance of woman in Turks**

Afet İnan stated that Turkish states based on Islamic law were founded with accepting Islamic religion in 9th century and there were serious roles of women on social and cultural issues in Seljuks. Afet İnan, who stated that there was no progress about political rights of women but women joined bussiness life in villages in Ottoman Empire, who stated that girls also attended religious education as boys in Ottoman. Even if the position of woman differed in historic periods, having a respectful position of attention. Ottoman era is an era that there were some restriction on women rights, women didn't quite leave her home, woman is not seen equal level with men in terms of her civil rights.(Doğramacı, 1993)

### **Women gaining their rights in the Republic Period**

Atatürk stating female and male teachers work together to establish National system of Education at the opening of National system of Education on 15 July 1921 and Atatürk mentioned the importance of women's training by being educated on 1 march 1922 at the opening of Grand National Assembly of Turkey and this was also out Picture of importance Atatürk gave to women.(İnan, 1982) Of course their right to vote and stand for election were'nt gained quickly. The right to vote and stand for election of women ignored in enacted law in the period of Turkish war of Independence went on same in the rebirth of law of deputies changed after opening Grand National Assembly of Turkey and women wouldn't join to election. According to this law, article 1 says the member of Grand National Assembly of Turkey can be elected a male from each 20.000 population. As for article 2 says each male above 18 years old can be elected. As it is understood from these articles just male citizens were joined to census and election not by being joined women.

When the parliamentary minutes of 4th years of assembly parliament on 3 April 1923 are analysed(1923, 3 April, p.329) while a male was elected for each 50.000 population in this assembly. This number was offered to be changed as 20.00 because of war. Even İf Tunalı Hilmi Bey, Bolu deputy, wanted women also to join census, Hüseyin Avni Bey supported postponing women's right to vote and stand for election. Afet İnan told that days like that(Afet İnan, 1970): “Although Tunalı Hilmi Bey “I don't say that give women the right to vote and stand for election” He wasn't permitted to even finish his World under the great reaction position. Our generation was living our education era in this period which such a mentality prevailed. But the idea of the speakers talking on woman rights during the same debate was this: Right is a right to be taken not to be given”(p.51-52) Above 18 years old in 5,11,16,23 and 58 articles of the law of parliamentary election was changed as above 22 years old. Males statement in these articles were written as males and females by being erased this. The law was changed with 258 deputies vote in Grand National Assembly of Turkey. There were no nay and dissenting vote.



## Results

Afet İnan stated that Turkish women had the right to vote and stand for election for deputy on 5 December 1934 with enacted law in Atatürk period by equalling with males on political issues. According to Afet İnan, Turkish women gained her all rights as institutive with Atatürk struggle, civil law in 1926, municipal law in 1930, election law in 1934. Afet İnan believing to protect and adopt these rights stated that we could introduce our traditional culture to both our new generation and foreigners with Turkish women by improving national culture and by collecting the types of our traditional culture to regions, so we could create both touristic environment and ensure continuity of the old motif and style. Even if changes in the society are wanted to be practised with great effort they can take effect very long time. The contrubition of Afet İnan for gaining woman rights must be thought within this framework. A thought and socializing a believed reality, adopting and making habit out of it only proceeded with many people's devoted work throughout history. The works of Afet İnan also had such an effect was revealed.

## Discussion

Afet İnan stated that foreign scientist had her remind Turkish women gained her rights in Attürk Period when she attended the congresses in abroad. According to Afet İnan, stating Turkish women are same level with the most civilised country, isn't possible not to be proud of this (Afet İnan, 1982, p.221) Afet İnan, who states that there are some conditions for males and females as nations and races having equal right and mission, states that women rights were become a law in Atatürk period. (Afet İnan, 1970) Even if different evaluations were made about Afet İnan due to adopted daughter of Atatürk, it was understood that she had articles on more than 10 newspapers and magazines, she attended more than 20 lectures and conferences. She started her studies with guidances and directives of Atatürk, the more experience she gained she improved herself. Afet İnan, who went on writing articles and giving lectures after death of Atatürk as before was one of the exemplary character reality who left a mark by introducing Turkish woman to world beatifully musn't be ignored.

## Kadınlar, Kadınlarımız: İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak Üzerine Bir Değerlendirme (Kitap Tanıtımı)

Hasan Hüseyin Bahadır  
Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi.  
hasanhuseyin.bahadir@gmail.com

Ümüt AKAGÜNDÜZ, II. Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, Aralık 2015, 368 sayfa, ISBN: 978-605-5895-73-0.



“Ah! Şu münazara üzerine bizde nisvânın mestûr olmayıp mekşûf olmalarını ne kadar arzu eyledim!” (Findley, 1999, s. V.). Ahmed Midhat Efendi’nin bir mektubundan alınan bu sözler bize kadın meselesinin Osmanlı münevverinin zihnini kurcaladığını göstermektedir. Batılılaşmanın kapıdan bacadan girdiği bir memlekette bunun böyle olması kaçınılmazdı. Kaçınılmaz olan bir başka husus daha vardı: “Batının bıkı-i fikri ile doğunun akli-ı piranesini evlendirme” telaşındaki Osmanlı münevverinin, “Peki sizde kadınlar neden çarşafli, birden fazla kadınla evliliğe neden müsaade ediliyor?” sorusuyla karşılaşması. Bu kolay baş edilebilir bir soru değildi, buna verilecek cevaplar da, bunu değiştirmek için alınan önlemler de her zaman bir utancı barındırıyordu içinde.<sup>1</sup> İşte bu utanç ve gerilimlerin yarattığı düşünsel atmosfer, II. Meşrutiyet’ten sonra kendisini ifade etmek için daha fazla imkân buldu. Zira 1908’den sonra bir yayın patlaması yaşandı. Bunu “İlk anarşi” olarak vasıflandıran Server İskit şu tespitte bulunuyor: “Bu meşrutiyetin de ilk zamanları pek gürültülü olmuştu. Hürriyete susamış insanların, birikmiş isdirap mahsulü kinlerin, hattâ tekâsüf etmiş ihtirasların birdenbire müsait bir hava bulması ile

kabarıp taşmasının bir ifadesi olan ilk günlerin coşkunluğu, bilhassa matbuat ve neşriyat âlemimizde frensiz bir hale gelmişti.” (İskit, 2000, s. 91).

İşte Ümüt Akagündüz “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Kadın Olmak” isimli kitabında “bu frensiz” dönemin dergilerindeki kadın tartışmalarına dikkatimizi çekiyor. Bunun sebebini ise kitabının sonunda bir cümleyle özetliyor: “Bu noktada şunu söyleyebiliriz ki buhran içinde bir toplumun, kadına bakış açısının nasıl olduğunu irdelediğimiz çalışmamız, kadın merkezli düşünsel birikimin başlangıcını açığa çıkartarak günümüze ulaşan mirası ortaya çıkartmaktadır.” (Akagündüz, 2015, s.284). Kitap giriş ve sonuç bölümleri hariç beş bölümden oluşuyor. “Usul esasa mukaddemdir.” düsturunun, tarih söz konusu olduğunda ne derece önemli olduğuna giriş kısmında dikkatimizi çekiyor yazar. Burada metodolojisinden söz ediyor. Akagündüz’ün tarihçiyi arşiv belgeleri içine hapseden

<sup>1</sup> Batılılaşmanın bu utanç açmazını Orhan Pamuk’un şu sözleri çok güzel ifade ediyor: “Batılılaşmacı önce Avrupalı olmadığı için utanır. Sonra Avrupalı olabilmek için yaptıklarından utanır (Her zaman değil). Avrupalı olabilmek için yaptıklarının yarım kalmasından utanır, Avrupalı olacağına diye kendi kimliğini kaybetmekten utanır. Zaman zaman şiddetlenip, zaman zaman kabul ettiği bu utançlarından da utanır. Bu utançlarından söz edilmesinden de utanır.” Orhan Pamuk, “Öteki Renkler”, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, s. 352.

“Rankerci” bir anlayıştan ziyade, “*Olgular ve belgeler kendi başlarına tarihi oluşturmazlar; içlerinde şu sıkıcı “Tarih nedir?” sorusuna hazır bir cevap taşımazlar.*” (Hallet Carr, 2004, s.23) diyen E. H. Carr’ın anlayışına yakın olduğunu görürüz. Yazar eldeki verileri toplar, bunları bir düşünsel süzgeçten geçirerek yorumlarını ortaya koyar. Yazarın bu metodolojisi yalnız Carr ile değil Eric Hobsbawm ile de benzerlik gösteriyor. Şöyle diyor Hobsbawm: “*Bir konuda yanlışa düşmeyin. Tarih ataların belleği ya da kollektif gelenek değildir. Tarih, insanların din adamları, öğretmenler, tarih kitaplarının yazarları, dergi makalelerinin editörleri ve televizyon programlarının hazırlayıcılarından öğrendikleri şeydir.*” (Hobsbawm, 1999, s.3). Hobsbawm’ın bu söylediklerini Akagündüz’ün şu satırları ile yan yana koyarsak ne demek istediğimiz daha iyi anlaşılacaktır: “*Düşünsel gelişmeler elbette ki tek tek dergilerin ya da gazetelerin incelenmesi ile aydınlatılabilir ama genel bir kanaate ulaşılabilmek için bütüncül bir bakış açısı geliştirebilmek şarttır.*” (Akagündüz, 2015, s.31). Hobsbawm’ın bu cümlelerini okuduktan sonra yukarıda söylediğimiz benzerlikten başkasını da gözlemliyoruz. Akagündüz de, Hobsbawm’da olduğu gibi “bütüncül” anlayışın üzerinde duruyor: “*Benim itirazım, tarihsel yükü birbiriyle ilişkisi olmayan bir dizi taşıyıcıya bölmeye karşıdır. İktisadi, toplumsal, antropolojik, ya da psikanalitik tarih diye bir şey yoktur: Sadece tarih vardır.*” (Hobsbawm, 1999, s.100). Bu bütüncül yaklaşımın ne denli önemli olduğunu, konuyu kavramada bize nasıl bir kolaylık sağladığını kitabın sayfalarını çevirdikçe daha iyi anlıyoruz. Başlangıçta bize kadın hareketinin dünyadaki ve bizdeki gelişimiyle ilgili bilgiler veriliyor. Sonra dergilerden toplanan malzeme, konunun bütünlüğü içinde kendine yer buluyor. Sonuç kısmında ise tüm bu veriler neye işaret ediyor onun bir değerlendirmesini görüyoruz.

Peki bütün bunlar güzel de, biz okurlar için bu kitabı diğerlerinden ayıran nedir, okuduğumuzda neler bulacağız içinde, diye sorulabilir. Öyleyse şöyle söyleyelim bazı konuların öteden beri zihnimizi meşgul ettiğini göreceğiz en başta. Tabii bu bir hayli şartıcı olacak bizim için. Mesela kadının kapalı mı olması açık mı, evliliğin görücü usulü mü olması yoksa görüşerek mi gibi hususların dedelerimizi ve ninelerimizi de uğraştırdığını görmek içimize su serpecek. Yerimiz dar olduğundan burada yalnız Hayriye Fitnat’ın sözlerine kulak verelim: “*İki dakika zarfında dört nazar toplayacağı efkâr ve edeceği kanaat uzun bir hayatın dakikaları için temin-i saadeti ne derece tekellüf edebilir? Bu usul, yalnız kadınlar için değil, erkeklerin bile aleyhindedir. Benim gözüm görmüyor, dimağım selametini düşünemiyor aklımı siz görüyorsunuz. Demekten başka ne ile tevil edilebilir? Ya zavallı kız ya zavallı çocuk! Endişe-i ferda ile titreyen ufacık kalpli, kocaman istikbalinin sıkışmış olduğu dudaklardan çıkacak kelimelere ne hazinane boynunu bükerek intizar eyler. Elinden, dilinden sevk-i tabii ile çıkacak ufak bir hareket bütün istikbali ile alakadardır.*” (Akagündüz, 2015, s. 173-174). Görücü usulü ile ilgili bu dramatik anlatım, evlenenler arasındaki yaş farkı, evliliğin görüşüp anlaşılma seveceği yapılmamasının mahsurları yalnız kadın dergilerinin değil edebiyatın da konusu olmuştur. Şahabettin Süleyman’ın 1909 yılında Resimli Kitap dergisinde tefrika edilen “Çıkmaz Sokak” isimli piyesinde üvey oğluna başka bir kadınla ilişki yaşarken yakalanan Refika şöyle der: “*Evet, itiraf ediyorum: ben Cavide’yi seviyorum. (ağlamaya başlar) Onun yerine bir erkek de sevebilirdim. O zaman Paşa’nın namusu ne olurdu? (daha ziyade ağlar) Bizim ne kabahatimiz var? Kabahat kocalarımızda. Taze genç kızları ihtiyar kollarının arasına alıyorlar! Şüphesiz? Biz gençliğimizi hararetimizi, kalbimizi onlara vakfedemeyiz. Onlar ihtiyar; biz genç Zaten kalbimizde sevmek sevmek için büyük ihtiyaç var. Biz bu maye ile onların mahiyetine düşüyoruz. Onları sevmiyoruz, tabii o zaman arıyoruz. Bir genç erkek tevakkuf ediyoruz. Fakat onunla görüşmek o kadar güç ki, bu kadar müşkülata maruz kalmaktansa...*”<sup>2</sup> (Akyıldız, 2001, s.8). Burada konuşan sanki Refika değil, Şahabettin Süleyman’ın kendisidir ve Şahabettin Süleyman’ın sesinin Hayriye Fitnat’ınkine ne kadar benzediği görülür. Bunun tesadüf olmadığını söyler Ümüt Akagündüz bize: “*Dergilerde bir kadın mantalitesi, mefkûresi ve ruhu irdelenmiştir, ancak bu kavramların toplumsal yaşamda bıraktığı izler erkek kontrolünün dışına çıkamamıştır.*” (Akagündüz, 2015, s.85). Yani erkekler perdenin arkasında hep olmuşlardır, kadın hareketinin sınırları da onların himmeti ölçüsünde genişleyebilmiştir. Örneğin kadının yerinin evi olduğu, iyi bir kadının iyi bir anne olması gerektiği, bu annelerin gülbüz evlatlar büyütmeleri, bu evlatların vatan millet sevgisiyle yetiştirilmeleri gibi fikirlerin erkeklerden sadır olduğunu, kadınlarca da dillendirildiğini görebiliriz ( Akagündüz, 2015, s. 113-136, 229-236).

<sup>2</sup> Yine bu yaş farkı mevzusu için bkz. Ümüt Akagündüz, age, s. 221-222

Bütün bu işlerin yapılabilmesi tabii ki sihirli bir anlam yüklenen “eğitime” bağlıdır. Annelik eğitimi, kadın eğitimi üzerinde hassasiyetle durulur (Akagündüz, 2015, s.191-229). Eğitim ileride bize lazım olan milli değerleri özümsemiş, “gürbüz ve yağız” nesilleri yetiştirebilmek için hayati önem taşımaktadır. Bir kez bu nesiller eğitimin rahle-i tedrisinden geçince o arzuladığımız toplum kurulmuş demektir. Eğitim ailede başladığına göre burada kadına hayati önem düşmektedir. Biraz karikatürize ederek kadına biçilen rolün, İttihat ve Terrakki Fırkası’nın ailedeki fırka temsilciliği olduğunu söyleyebiliriz. Tabii bu yılların tartışmalarını, siyasi atmosferini özetleyen Server İskit’in şu sözleri: “*Yabancı unsurlarla ekalliyetlerin siyasî ve içtimâî kanaatleri ve fırkaların politik kanaatleri bir tarafa bırakılınca, Türklerin sosyal sahadaki cepheleleri İslamcı, Osmanlıcı ve Türkçü olarak üçü buldu*” (İskit, 2000, s.103). Bize II. Meşrutiyet dönemindeki kadın tartışmalarının niye bu minvalde yürüdüğünü açıklıyor. “*Evet iftihâr itmeliyiz ki ve temenni eylemeliyiz ki bütün hanımlarımız genç kızlarımız okusunlar, yazsınlar haklı tahsil ve tettebbuda bulunsunlar edebiyattan nasibedâr musikiden haberdâr olsunlar. Bunlardan sanâyî-i nefîsenin bu aksam-ı mühimmesinden haberdâr olmakla beraber yine ev kadını olsunlar. Namuslu bir zevceye şefkatli bir valideye lazım olan saf güzideyi nefislerinde ceme çalışsınlar. Çünkü bu memleket ancak bu suretle kurtarılabilir. Belki yüz bin kere söylenmiştir; fakat yüz birinci olarak da ben söyleyeyim ki ilk mektep bir çocuk için ana kucağıdır. Tahsil ve terbiye görmüş faziletli bir validenin ihtimamı altında perverşeyab olan bir çocuk memleket için muzırr değil mukayyed oluyor.*” (Akagündüz, 2015, s.204)

Gelelim giyim kuşam, kapalılık, açıklık meselesine. Andre Gide 1914’de Balkan Savaşı’ndan sonra Türkiye’ye gelir. Kolunun altında Zola’nın “Nana” romanını taşıyan bir Jöntürk ile seyahat eder. Bir paşazadedir bu Jöntürk, onu yapmacık ve yüzeysel bulan Gide günlüğünde alay eder onunla. Yalnız bu değildir Türklere dair gözlemleri, “*Türklerin kıyafeti aklınıza gelebilecek en çirkin kıyafet, ve doğrusunu söylemek gerekirse, bu ırk da bu elbiseyi hak ediyor*” (Pamuk, 1999, s.345). Oysa bir yüzyıl önce Türk kıyafetleri ile resim çizdiriyorlardı batılı sefirler. Peki Gide’in bu epey ırkçı, kaba söylemi ne anlama geliyor, rahatsız etmiyor muydu bunu okuyan münevverleri? Orhan Pamuk bu satırları okuyan Yahya Kemal’in sözlerini aktarıyor: “*Şimdiye kadar aleyhimizde yazılanların en yılanca yazılmışı*” (Pamuk, 1999, s.347). Yine Pamuk’a göre Tanpınar’da haberdar bunlardan ancak sessiz sedasız geçiştiriyor bu konuyu. Bunun nedeni herhalde Avrupalı olmadığından utanması, Gide’in uluorta, hakaretimiz biçimde dillendirdiğini zihninin içinde üstü örtülü olarak taşıyor olması. Bu gerilim kolay yenilir yutulur bir şey değildir. “*II: Meşrutiyet’in Batıcı ilerleme ülküsü kadın giyimini modernleşmenin kıstaslarından biri olarak değerlendirip tesettürün gereksizliğini savunmaktaydılar. Sadece gözleri gözükken, erkek konuştuğunda ses çıkartmayan, çocuk doğurmak ve yemek pişirmekle görevlendirilen kadının ilerlemesini beklemek mümkün değildir. Mükerrerrem Belkıs’a göre, gelişmek isteyen Osmanlı toplumunda tesettür ve peçe nedeniyle ahlaklılık ve ahlaksızlık arasında sıkışıp kalan kadın daha çok bir gulyabaniye benzemektedir. Kadınları gulyabani görünümünden kurtarmak için acil bir şekilde yenileşmek ve kadınlarla ilgili atılan adımlara muhalefet etmemek gereklidir. Çünkü eninde sonunda, yenilikçiler, muhafazakarları yenilgiye uğratacaklardır*” (Akagündüz, 2015, s.248).

Ninelerimizin ve dedelerimizin kafasını hep böyle “ulvi” konular meşgul etmemiştir tabii, nihayetinde onlar da insandılar. Moda, kilo gibi “dünyevi” işlerin onları da ilgilendirmesi mukadderdi. Ahmed Edib’in söylediklerine burada yer vermemek haksızlık olurdu: “*Vücutun bazı taraflarında, karında, göğüsde, kollarda, bacaklarda fazla fazla yağ terakümü suretiyle meydana gelen bu maraz en güzel çehreli olanlarda bile pek çirkin bir manzara tevliid eder*” (Akagündüz, 2015, s.222). Görüldüğü gibi şişmanlık o devirde de başa beladır. Erkek “çirkin bir manzara” izlemeyi arzu etmemektedir.

Bu çalışmayı değerlendirirken, şurada şu, burada bu var şeklinde, kitapta izlenen konu sıralamasına uygun bir yazı hazırlamaktansa kendi okuma serüvenimden söz etmeyi uygun buldum. Sonuçta yazarının iddiasını kanıtlıyor “*kadın merkezli düşünsel birikimin başlangıcını*” açığa çıkarıyor bu kitap. Bunu yaparken bizi farklı okumalara sevk ediyor, dönemin havasını solumamıza imkân veriyor. Kitabın kapağı kapatılıp bitirildiğinde ise II. Meşrutiyet döneminde hamiyetin, ülkünün, mefkûrenin bolca bulunduğu; fakat eti ve kemiğiyle kadına tesadüf etmenin güç olduğu anlaşılıyor. Meraklısına duyurulur!

### **Kaynakça**

- Akagündüz, Ü. (2015). *II. Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Akyıldız, O. (2001) *Eltinin Eliye Ettiği, Tarih ve Toplum Dergisi-Mahrem Tarih, Sayı 208*, İletişim Yayınları.
- Findley, C. V. (1999). “*Ahmet Midhat Efendi Avrupa’da*”, Ayşen Anadol (Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Halett Carr, E. (2004). *Tarih Nedir?*, Misket Gizem Gürtürk (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hobsbawm E. (2001). *Tarih Üzerine*, Osman Akınhay (Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- İskit, R. S. (2000). *Türkiye’de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış*, MEB Yayınları.
- Pamuk, O. (1999). *Öteki Renkler*, İstanbul: İletişim Yayınları.