

Yıl / Year: 9

Sayı / Number: 16

# G İ R E S U N Ü N İ V E R S İ T E S İ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
The Black Sea Journal of Social Sciences

KARA  
DENİZ  
SOSYAL  
BİLİMLER  
DERGİSİ



ISSN: 1309-081X

İLKBAHAR / SPRING 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN  
(HAZİRAN-ARALIK)  
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED  
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIENNUELY (JUNE – DECEMBER).

İLKBAHAR / SPRING 2017

YIL / YEAR: 9

## **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi'nden Merhaba,**

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Giresun Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak 2009 yılından itibaren yılda iki kez hem basılı hem de elektronik ortamda yayımlanan uluslararası, hakemli ve akademik bir dergidir.

Bugüne dek dergimiz 15 sayı yayımlanmıştır. Elinizde tuttuğunuz bu sayı 16. sayımızdır. Bunlar dışında 4 özel sayı çıkararak sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar ve akademisyenler için kayda değer bir bilimsel yazı koleksiyonu oluşturmuştur.

Index Copernicus, ASOS Index, Araştırma Bilimsel Yayın İndeksi ve Türk Eğitim İndeksi gibi dizinler tarafından taranan dergimizi, 2017 yılından itibaren **SOBİAD** ve **ULAKBİM** tarama dizinlerine dâhil edebilmiş olmanın mutluluğunu ve onurunu taşımaktayız.

Bundan sonraki yayım sürecinde de uluslararası nitelikte bilimsel yazılarla yayım hayatımızı sürdürmeye devam edeceğiz. Bu anlamda geçmişten günümüze dergimiz için emek sarf eden herkese teşekkür ederiz.

Sonbahar sayımızda buluşmak dileğiyle...

**Ülkü KARADÜZGÜN**  
**Editör**



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309-081X

### Sahibi / Owner

Doç. Dr. Güven ÖZDEM  
Giresun Üniversitesi

### Editör / Editor

Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN

### Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Prof. Dr. Beyhan KESİK  
Doç. Dr. Mehmet DURKAYA  
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA

### Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Mustafa CİN  
Prof. Dr. Beyhan KESİK  
Prof. Dr. Betül KARAGÖZ YERDELEN  
Doç. Dr. Güven ÖZDEM  
Doç. Dr. Nazım ELMAS  
Doç. Dr. Servet CEYLAN  
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN  
Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN  
Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ  
Yrd. Doç. Dr. Oktay KARAMAN  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER

©Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi  
ULAKBİM, Sosyal Bilimler Atıf Dizini  
(SOBİAD), Index Copernicus, Akademia  
Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index),  
Araştırma Bilimsel Yayın İndeksi ve Türk  
Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan yazıların  
her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

### Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief

Öğr. Gör. Şenol SANCAK

### İngilizce Editörleri / English Editors

Okt. Melike GÜNBEY  
Okt. Eray KARA  
Okt. Emel TOZLU KILIÇ  
Okt. Zeynep YILDIZ ÇELEBİ

### Sekreter / Secretary

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER  
Arş. Gör. Derya CEYLAN

### Web Editörü / Web Editor

Öğr. Gör. Hüseyin KARA  
Öğr. Gör. Erkan GÜLER

### Kapak Tasarım / Cover Design

Öğr. Gör. Recep GELEGEN

### Yazışma Adresi / Correspondence Address

Giresun Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun  
Tel: (0454) 310 10 85  
e-mail: sosdergi@gmail.com

Basım Tarihi / Date of Publication:  
2017

Yayın Dili / Language of Publication:  
Türkçe / Turkish

Baskı: Yeşilgiresun Matbaacılık-Gazetecilik Ltd. Şti.  
Bekirpaşa Cad. No: 24 / Giresun  
Tel.: 0454 216 71 45





## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

**Prof. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet KOLBAŞI**

Balıkesir Üniversitesi

**Prof. Dr. Abide DOĞAN**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali YAKICI**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali DERAN**

Niğde Üniversitesi

**Prof. Dr. Arzu TERZİ TOZDUMAN**

İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL**

Emekli Öğretim Üyesi

**Prof. Dr. Bayram KAYA**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Battal ODABAŞ**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Belir TECİMER**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Burul SAGINBAYAVA**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Burhanettin KESKİN**

Columbus State University, GA, USA

**Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Cemal KURNAZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Divina Frau-MEİGS**

Sorbonne Üniversitesi, Fransa

**Prof. Dr. Enver SARI**

Ordu Üniversitesi

**Prof. Dr. Erdoğan ERBAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Feridun EMECEN**

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Güven SAYILGAN**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Güven MURAT**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ**

Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Giedre KVIESKIENE**

Lietuvos Edukologijos Universitė, Litvanya

**Prof. Dr. Goran SVENSSON**

Norway and Halmstad University, Sweden

**Prof. Dr. Hayati DOĞANAY**

Atatürk Üniversitesi

**Prof. Dr. Hiroki ODAKA**

Aichi Gakuin University, Aichi, Japan

**Prof. Dr. Hayati AKYOL**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. İsa ÖZKAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. İlhan EKİCİ**

Ordu Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim CANBOLAT**

Uludağ Üniversitesi

**Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. İsmail Hakkı ACUN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ**

Balıkesir Üniversitesi

**Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Mario Joao SILVEIRINHA**

Lizbon Üniversitesi, Portekiz

**Prof. Dr. Madina TEKUEVA**

Kabardino-Balkarian State University, Rusya

**Prof. Dr. Mehmet ERSAN**

Ege Üniversitesi



## KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

**Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ**

Kastamonu Üniversitesi

**Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Prof. Dr. Mevhibe COŞAR**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Metin BOZKUŞ**

Cumhuriyet Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet AÇA**

Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Miri Gal-EZER**

Kinneret Üniversitesi, İsrail

**Prof. Dr. Mukim SAGIR**

Erzincan Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa CİN**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Çukurova Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU**

Okan Üniversitesi

**Prof. Dr. Muhsin MACİT**

Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa ÖNER**

Ege Üniversitesi

**Prof. Dr. Nurullah ÇETİN**

Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

**Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU**

Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Qui GUO**

Macquarie Üniversitesi, Avustralya

**Prof. Dr. Refik TURAN**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Serkan DOĞANAY**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Suat UNGAN**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Ülkü ÖZGÜR**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR**

Giresun Üniversitesi

**Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY**

Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Yılmaz CAN**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. Betül KARAGÖZ YERDELEN**

Giresun Üniversitesi

**Doç. Dr. Ayfer YILMAZ**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Binali TUNÇ**

Mersin Üniversitesi

**Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU**

Kastamonu Üniversitesi

**Doç. Dr. F. Ahsen TURAN**

Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Hikmet YAZICI**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU**

Kilis Üniversitesi

**Doç. Dr. Kürşat YILMAZ**

Dumlupınar Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet TOPAL**

Anadolu Üniversitesi

**Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL**

Trakya Üniversitesi

**Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**  
*The Black Sea Journal of Social Sciences*  
**On Altıncı Sayının (9 / 16) Hakem Listesi**  
*List of Referee for the Sixteenth (9 / 16) Issue*

**Prof. Dr. Öner DEMİREL**  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. MUSTAFA VAR**  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Yakup KÜÇÜKKALE**  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mahmut ÖZTÜRK**  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
**Prof. Dr. İsa İPÇİOĞLU**  
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
**Prof. Dr. Serkan DOĞANAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**  
Giresun Üniversitesi  
**Prof. Dr. Ali AKDOĞAN**  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
**Doç. Muhammed ALAGÖZ**  
Adıyaman Üniversitesi  
**Doç. Dr. Zuhale ARDA**  
Selçuk Üniversitesi  
**Doç. Dr. İrfan YAZICIOĞLU**  
Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Murat DOĞDUBAY**  
Balıkesir Üniversitesi  
**Doç. Dr. Erhan DÜRKAN**  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Doç. Dr. Selçuk BALI**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Hasan AYAYDIN**  
Gümüşhane Üniversitesi  
**Doç. Dr. Derya ALTUNBAŞ**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Pelin GÖKGÜR**  
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
**Doç. Dr. Fatih SAKALLI**  
Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN**  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ali YILDIZ**  
Atatürk Üniversitesi  
**Doç. Dr. Necdet EKİNCİ**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Güven ÖZDEM**  
Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL**  
Trakya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Cem TOPSAKAL**  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Alper Veli ÇAM**  
Gümüşhane Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Tevfik UZUN**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Veli KUTAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Gürkan Fırat SAYLAN**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Serap YASA**  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Mihriban KARADENİZ**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Türkan Berrin KAĞIZMANLI**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Nihat UZUN**  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ahmet Karaçavuş**  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Fatih DAMLIBAĞ**  
Gümüşhane Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ALVER**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Abdullah ÖNLÜ**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Serkan ÖZTÜRK**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Seçil Mine ÖZDEN**  
Gazi Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Emek Aslı CİNEL**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Eser ÜLTAY**  
Giresun Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. Görsev SÖNMEZ**  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
**Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı TOMAR**  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Finansal Analizde Kullanılan Oranlar ve Firma Değer İlişkisi: BİST'de İşlem Gören Çimento Firmaları Üzerine Bir Analiz .....</b>	<b>1</b>
The Ratios Used in Financial Analysis and Firm Value Relations : An Analysis on Cement Company In BIST Index <b>Umur Tolga GÜMÜŞ-Zekay ŞAKAR-Gürkan AKKIN-Mustafa ŞAHİN</b>	
<b>Oflu Hocaların Yetiştikleri Medreseler, Talebe ve Medrese Sayılarına İlişkin Bazı Rivayetlerin Analizi .....</b>	<b>25</b>
Madrasas of Graduated of Ofly Hodjas, Number of Students and Analysis of Some Rumors on Numbers of Madrasas <b>Mustafa TUNÇER</b>	
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Üç Nokta ve Sonsuzluk Kavramına İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>47</b>
The Analysis of Secondary School Students' Views on The Concepts of Triple Dot and Infinity <b>Kübra YILDIRIM-Cenk KEŞAN</b>	
<b>Giresun Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>71</b>
Evaluation of Satisfaction of Students at Giresun University <b>Mustafa CİN-Güven ÖZDEM- Oğuz Serdar KESİCİOĞLU-Mehmet ALVER-Şerif Ali DEĞİRMENÇAY-Şenol SANCAK</b>	
<b>Üniversite Gençlerinin Kur'an'a Dair İlgi, Algı ve Bilgileri: Giresun Üniversitesi Örneği ....</b>	<b>97</b>
The Interests, Senses and Knowledges of University Youth About Quran: A Case Study of Giresun University <b>Abdullah AYGÜN-Hayrettin KARADENİZ</b>	
<b>Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Akademik ve İdari Personelin Farklılığın Tanımına İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>135</b>
Diversity Descriptions of Managers, Academic and Administrative Staff at Higher Education <b>Eray KARA-Bahri AYDIN</b>	
<b>Türkiye'nin Nüfus Değişimine Göre İl Bazında Kentleşmesine Bir Bakış (1965-2014) .....</b>	<b>153</b>
An Outlook On The Change Of Population Of Turkey According To Its City-Based Urbanization <b>Ahmet Mithat KIZIROGLU</b>	
<b>İzmir-Dikili'nin Ekoturizm ve Açık Alan Rekreasyonu Potansiyeli: Tespit ve Tekliflerimiz</b>	<b>185</b>
Ecotourism And Outdoor Recreation Potential Of Izmir-Dikili: Our Determination And Suggestions <b>Musa GENÇ</b>	
<b>Gastronomi Turizmi Engelleri Kapsamında Çölyak .....</b>	<b>213</b>
Celiac as Gastronomy Tourism Barriers <b>Fügen DURLU ÖZKAYA-Burcu Ayşenur AKBULUT-Dilay TULGA</b>	
<b>Türkiye Ekonomisinde Cari Denge Açığı Yapısal mı, Konjonktürel mi? .....</b>	<b>229</b>
Is Current Account Deficit In The Turkish Economy Structural or Countercyclical? <b>Ömer EMİRKADI</b>	

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Örgütlerin Yönetimi Açısından Ahilik Örgütüne Genel Bir Bakış; Tarihi Bir Araştırma .....</b>	<b>251</b>
An Overview Of Akhism From Management Of Organizations Perspective: A Historical Research	
<b>İhsan CORA</b>	
<b>İnsan Olmanın Dayanılmaz Ağırlığı: Şair Öldü .....</b>	<b>281</b>
Unbearable Weight of Being a Human: Şair Öldü	
<b>Hasan YÜREK</b>	
<b>Stajyer Öğrencilerin Okullarda Öğretmen Deneyimine Yönelik Şiddete İlişkin Gözlemleri .....</b>	<b>301</b>
The Observations of Trainee Students Regarding to Violence to Student from Teachers in Schools	
<b>Yaşar ÇELİK-İhsan ONAY</b>	
<b>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>335</b>
Perceptions of Science Teacher Candidates on Distance Education	
<b>Mustafa UZOĞLU</b>	
<b>Öğretim Materyali Tasarım Sürecinin Resim-İş Öğretmen Adaylarının Devinişsel (Psikomotor) Alan Kazanımlarına Etkisi .....</b>	<b>353</b>
The Effects of the Process of Teaching Material Design on the Psychomotor Domain Attainments of Preservice Art Teachers	
<b>Elif MAMUR YILMAZ-Sema BİLİCİ</b>	
<b>Değerler Eğitimi ve Türkçe Öğretiminde Değer Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Kaynakça Denemesi .....</b>	<b>383</b>
A Bibliography of Research Scrutinizing Education of Values and Education of Values in Turkish Language Instruction	
<b>Mehmet Nuri KARDAŞ-Seda CEMAL</b>	
<b>Günlük Türünün Türkçe Öğretiminde Kullanım Olanakları Üzerine Bir Değerlendirme: Zlata'nın Günlüğü Örneği .....</b>	<b>413</b>
An Evaluation of the Usage Possibilities of the Diary Genre in Teaching Turkish Language: The Case of Zlata's Diary	
<b>Hakan İSKENDER</b>	
<b>Eski Türklerde Devlet Sisteminin Mutlak Monarşik Modelden Ayrılan Yönleri .....</b>	<b>425</b>
The Different Aspects of the Ancient Turkish State from Absolute Monarchical Model	
<b>Demokan DEMİREL</b>	
<b>Andy Warhol'un Resimlerinde Popüler Kültürün Etkisi .....</b>	<b>441</b>
Pop Culture's Effect on Andy Warhol's Paintings	
<b>Serpil YAYMAN ATASEVEN</b>	
<b>Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları .....</b>	<b>451</b>

# Finansal Analizde Kullanılan Oranlar ve Firma Değer İlişkisi: BİST’de İşlem Gören Çimento Firmaları Üzerine Bir Analiz

Received/Geliş: 09/07/2016  
Accepted/Kabul: 14/12/2016

Umut Tolga GÜMÜŞ\*  
Zekayi ŞAKAR\*\*  
Gürkan AKKIN\*\*\*  
Mustafa ŞAHİN\*\*\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, oran analizi ile işletmelerin firma değeri arasında ilişkiyi incelemektir. Bu oranları kullanarak; işletmenin mali yapısı, varlıkların etkinliği, likidite durumu ve kârlılık oranının firma değeri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, BİST’de işlem gören ve sermayesi en büyük 5 çimento şirketinin 2011-2015 yılları arasındaki firma değeri verileri kullanılmıştır. Çalışmamızda firmanın toplam piyasa değeri bağımlı değişken olup, likidite, faaliyet, mali yapı ve kârlılık oranları ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki panel veri analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Firma değeri, finansal oranlar, panel veri analizi.

---

\*Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İ.İ.B.F. ugumus@adu.edu.tr

\*\*Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İ.İ.B.F. Yüksek Lisans Öğrencisi, zekayisakar@gmail.com

\*\*\*Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İ.İ.B.F. Yüksek Lisans Öğrencisi, gurkanakkin09@hotmail.com

\*\*\*\*Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İ.İ.B.F. Yüksek Lisans Öğrencisi, m.shn70@gmail.com

## **The Ratios Used in Financial Analysis and Firm Value Relations : An Analysis on Cement Company In BIST Index**

### **Abstract**

The purpose of this study is to examine the relationship between firm value and financial ratio analysis. By using these ratios, firm's financial structure, the effectiveness of the assets, liquidity state and profitability ratio's effects on firm value were searched. In this study, firm value data between 2011-2015 of the 5 cement companies, which is traded on BIST and have the largest capital, were used. In our study, total market value of the company was the dependent variable while liquidity, operational, financial structure and profitability ratios were considered as independent variables. The relationship between variables was examined by using the panel data analysis method.

**Keywords:** Firm value, financial ratios, panel data analysis.

## Giriş

Tüm firmanın asıl hedefi sonsuza kadar devamlılık ve sürekli büyümedir, başka bir ifadeyle firmaların amacı firmanın bugünkü değerinin sahipler, yöneticiler, ortaklar açısından en üst seviyeye çıkarılması olarak tanımlanabilir. Firma sahipleri, menkul kıymet yatırımcıları, yöneticiler, banka ve finansman kurumları, işletmelerin mali yapısıyla alakadar olan taraflardır. Bahsi geçen bu taraflar, analiz amaçları doğrultusunda bir yandan firmaların finansal yapı, karlılık, likidite ve faaliyet oranlarını incelemekte, diğer yandan, yine farklı amaçlarla da olsa firma değeriyle ilgilenmektedirler. Firmaların çeşitli faaliyetlerde alacağı kararların firma değerini arttırma veya azaltma bakımından firma değeri üzerindeki etkisi kaçınılmaz bir durumdur. Alınan bu kararlar; varlıkların etkin kullanılması, firmanın likidite durumu, sermaye yapısı, kârlılık hedefleri, ileride yapılması düşünülen projeler, teknolojinin takip edilmesi ve uyum sağlanması gibi konularla ilgilidir. (Birgili ve Düzer, 2010) Finansal oranlar ve firma değeri farklı kesimlerin firmaları analiz ederken dikkate aldıkları konuların başında gelmektedir. Firma değeriyle ilgilenilmesinin önemli sebeplerinden biri, firmalarda kârlılık durumunu en üst seviyeye çıkarma arzusunun sorunlu taraflarını içermeyen performans göstergesi olmasındandır. Firma değeri ve finansal oranların bulunmasıyla ilgili olarak alınan kararların sonuçlarına ilişkin bazı göstergeler mevcuttur. Alınan bu kararların neticesine ilişkin en önemli veri, firma değeri kapsamında görülen zamana dayalı değişimlerdir. Bunun yanında yukarıda bahsettiğimiz finansman kararlarına ilişkin verilere finansal analiz yöntemlerini yardımıyla ulaşmak mümkündür. Bu finansal analizlerin yapılmasında bazı teknik çalışmalar kullanılmaktadır. Bu analizlerin en önemlilerinden biri de oran analizi yöntemidir. Bu analiz neticesinde ulaşılan sonuçlara göre alınan kararlar firma değeri üzerinde etkili olacaktır. Buna bağlı olarak da, firma değerinin oran analizinde kullanılan oranlar ile aralarındaki ilişki mutlaka incelenmelidir.

2014 yılında dünyada çimento üretimi yaklaşık 4,2 milyar ton düzeyindedir. Çimento üretiminde Çin ilk sırada yer almaktadır. Diğer ülkeler, Hindistan, Avrupa Birliği ve ABD'dir. Dünyada çimento üretimi daha çok iç pazara yönelik gerçekleştirilmekte olup, yüksek nakliye bedeli nedeniyle üretilen malın nispeten düşük bir miktarı ihracata konu olmaktadır. 2014 yılında sektörün küresel ihracatı 12,5 milyar dolar seviyesinde



gerçekleşmiştir. 2013 yılına kadar Türkiye dünya çimento ihracatında ilk sırada yer almıştır. İzleyen yıllarda ise, dış talep koşullarındaki bozulmanın yanı sıra İran'ın çevre ülkelere ihracatını artırması Türk çimento sektörünün pazar payının düşmesine yol açmıştır. Son 6 yıldır gerileme eğiliminde olan Türkiye'nin çimento ihracatı 2015 yılında 551 milyon dolar düzeyinde gerçekleşmiştir. 2015 yılında Türkiye'de çimento satışları nispeten yatay bir seyir izlemiştir. Bu gelişmede, yurt içinde artan belirsizliklere paralel inşaat faaliyetlerinin ivme kaybetmesi ve sektörün ihracatındaki gerileme etkili olmuştur. Türkiye'de çimento talebinde özel konut inşaatları ilk sırada yer almaktadır. Gündemde olan mega projelerle birlikte altyapı inşaa faaliyetleri kaynaklı talep son yıllarda yükseliş kaydetmektedir. Kentsel dönüşüm projesi kapsamında 2023 yılına kadar 6,5 milyon konutun inşa edilmesi planlanmaktadır. Üçüncü Havaalanı, nükleer santraller ve Çanakkale Köprüsü gibi büyük projeler de önümüzdeki dönemde çimento talebinin canlı bir seyir izlemesinde etkili olacaktır. Türkiye hazır beton üretiminde Avrupa'da birinci sıradadır. Türkiye'de hazır beton üretimi, çimento üretimi yapan büyük firmaların yanı sıra bu firmalardan çimento satın alarak imalat yapan firmalar tarafından da gerçekleştirilmektedir. Az miktarda başlangıç sermayesine ihtiyaç duyulan bu sektörde pazar yoğunlaşması oldukça düşük seviyededir. Hazır beton sektörü halen gelişme potansiyeli taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerde uzun bir geçmişe sahip beton yollar ülkemizde geri planda kalmıştır. Petrol bazlı asfalta kıyasla pek çok açıdan avantaja sahip olan beton yolların kullanımının yaygınlaşmasının sektörünün büyümesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmamız, yatırımcılar için çimento sektöründe faaliyette bulunan işletmelerin gelecek değerlendirmesi yapabilmesi açısından önem kazanmaktadır.

### **Firma Değeri**

Her işletmenin muhakkak kendine ait bir değeri vardır, ancak bu değeri belirleyecek herkes tarafından genel olarak kabul edilen bir formül ne yazık ki yoktur, dolayısıyla objektif olarak yapılması gereken değerlendirme çoğu zaman sübjektif faktörler yardımıyla yapılmaktadır. Haliyle değerlendirme yapmak karmaşık bir süreç haline gelmektedir. (Demireli, 2007)

### **Firmanın Defter Değeri**

İşletmelerin tek düzen hesap planına göre tanzim edilmiş değerine firmanın defter değeri adı verilir. Dolayısıyla firmanın defter değeri bilanço değerine eşittir.(Özaltın, 2006) Bilançoda yer alan kalemler aslında “genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri ”ne göre düzenlenmektedir. Bir işletmede meydana gelen tüm hareketlenme bilançolara işlenmekte ve bu sebeple de aktif ve pasifteki yer alan kalemlerde sürekli değişiklikler meydana gelmektedir. Dolayısıyla bilançolar işletmelerin sadece o andaki durumunu bizlere gösteren tablolar olup o şirketin mali yapısını bizlere gösteren belirli bir zamanda çekilmiş fotoğrafına benzemektedir. Bilançolarda temel eşitlik prensibi şu şekildedir:

$$\text{Varlıklar (Aktifler)} = \text{Borçlar} + \text{Öz Sermaye}$$

Bilançolar iki kısımdan oluşmaktadır. Birincisi; Aktifler kısmıdır ki, burada şirketin sahip olmuş olduğu tüm varlıkların hareketlilik tutarları kaydedilir. İkincisi pasif kısmıdır ki; burada şirketin sağlamış olduğu kaynaklar kaydedilir.

### **Firmanın Piyasa Değeri**

Bir firmanın piyasa değeri denilince akla ilk gelen o firmanın hisse senedi değeridir. Hisse senetleri için en objektif değer, eğer varsa, borsa değeridir. Herhangi bir işletmeye ait varlık borsaya dâhil olmuş ise, onun borsadaki alıcılar ve satıcılar tarafından oluşan ve borsada işlem gören fiyatı o varlığın borsa değeri olarak ifade edilir. Borsada işlem görmediği halde pazarda oluşan fiyatına borsa değeri denilmeyip, pazar değeri olarak isimlendirilir. Diğer bir ifadeyle piyasa değeri borsa değeri yerine kullanılırken, borsa değeri her zaman piyasa değeri ile anlamdaş olarak kullanılmamaktadır.(Aktaş, 2012)

### **Finansal Analiz Oranları**

Finansal analiz, analiz yöntem ve tekniklerini kullanarak ulaşılan neticeleri muhasebe raporlarına uygulayıp, işletmenin finansal durumu ve faaliyet sonuçlarını yorumlama sürecidir. Bu süreçte kullanılan analiz oranlarını kısaca şu şekilde izah edebiliriz.

#### **Likidite Oranları**

İşletmeye ait olan çalışma sermayesinin yeterlilik durumunu ve kısa süreli borçlarını ödeyebilme verimliliğini saptayabilmek için kullanılan bir tür

oran analizidir. Likidite oranı içerisinde dört farklı oran bulunmaktadır. Bunlar; Cari Oran, Asit-Test Oranı, Nakit Oranı ve Stok Bağlılık Oranıdır.(Köse, 2005)

**Tablo:1** Likidite Oranları

Oran Adı	Formülü	Açıklaması
Cari Oran	$\frac{\text{Dönen Varlıklar} / \text{Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar}}$	Tüm dönen varlıkların kısa vadeli borçları karşılama gücünü gösterir.
Asit - Test Oranı	$\frac{(\text{Dönen Varlıklar} - \text{Stoklar}) / \text{Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar}}$	Kısa vadeli borcu karşılama gücünü gösterir.
Nakit Oranı	$\frac{(\text{Hazır Değerler} + \text{Menkul Kıymetler}) / \text{Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar}}$	Nakit girişi olmaksızın kısa vadeli borçların ödenebilme durumunu gösterir.

### Faaliyet Oranları

Faaliyet oranlarında, işletmeye ait olan satışlar ile varlık grupları arasındaki ilişkinin boyutu incelenmektedir. Bu oran verimlilik analizi olarak ta bilinmektedir.(Oran Analizi, 2016.)

**Tablo:2** Faaliyet Oranları

Oran Adı	Formülü	Açıklaması
Stok Devir Hızı	$\frac{\text{Satılan Ticari Malların Maliyeti}/\text{Ortalama Ticari Mal Stoku}}$	Stokların bir yıl içinde kaç kez paraya dönüştürüldüğünü ifade eder
Stok Devir Süresi	$360/ \text{Stok Devir Hızı}$	
Alacak Devir Hızı	$\frac{\text{Net Satışlar}/\text{Aktif Ortalama Ticari Alacaklar}}$	İşletmenin alacaklarını ne kadar süre içinde tahsil ettiğini gösterir
Alacakların Ort. Tahsil Süresi	$360/ \text{Alacak Devir Hızı}$	
Aktif Devir Hızı	$\frac{\text{Net Satışlar}/\text{Aktif Toplamı}}$	İşletmenin 1 liralık varlığı tarafından sağlanan satışları ölçen orandır.

### Mali Yapı Oranları

Mali oranlar, işletmenin finansmanı aşamasında yararlanılan yabancı kaynakların derecesini ölçmeye yarar. Mali oranlar ile işletme borçlarının mali yapı içerisindeki yeri ve bu mali yapının doğurduğu sonuçlar araştırılır. Bu amaçla yabancı kaynakların öz kaynaklar karşısındaki durumu ile maddi duran varlıkların finansmanında kullanımları ve borçlanma giderlerinin dönem kârıyla karşılanması ele alınır.(Tekbaş, 2015)

**Tablo:3** Mali yapı Oranları

Oran Adı	Formülü	Açıklaması
Kaldıraç Oranı	$\frac{\text{Toplam Yabancı Kaynak/Pasif}}{\text{Toplam}}$	Varlıkların yüzde kaçının yabancı kaynakla finanse edildiğini gösterir
Kısa Vadeli Yabancı Kaynak Oranı	$\frac{\text{Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar}}{\text{Pasif Toplam}}$	İktisadi varlıkların ne kadarlık bölümünün kısa vadeli yabancı kaynaklarla karşılandığını gösterir.
Uzun Vadeli Yabancı Kaynak Oranı	$\frac{\text{Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar}}{\text{Pasif Toplam}}$	İktisadi varlıkların ne kadarlık bölümünün uzun vadeli yabancı kaynaklarla karşılandığını gösterir
Öz Kaynaklar Oranı	$\frac{\text{Öz Kaynaklar}}{\text{Pasif Toplam}}$	Varlıkların yüzde kaçının ortaklar veya işletme sahibi tarafından finanse edildiğini gösterir
Yabancı Kaynakların Öz Kaynaklara Oranı	$\frac{\text{Toplam Yabancı Kaynaklar}}{\text{Öz kaynaklar}}$	Yabancı kaynaklar ile öz kaynaklar arasındaki ilişkiyi gösterir

### Karlılık Oranları

Kârlılık oranları, yatırımcıların, ortakların veya işletmeye ortak olmayı düşünen diğer kişi veya kişilerin özellikle takibe aldıkları bir orandır. Kârlılık oranı değerlendirmesinde, işletmelerin bütçelerindeki karlılık hedefleri, ekonominin genel seyri ve aynı sektör grubuna ait diğer işletmelerin karlılık durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında varsa enflasyonu da göz ardı etmemek gereklidir. Aslında enflasyon durumu, firmaların kârlılıklarını reel olarak arttırmalarına imkân tanıdığı gibi, değerlendirme yöntemi

kısıtlılığın kaynaklanan normal değerini gösteren hesaplamalara da sebep olabilmektedir. (Çabuk, 2013)

**Tablo:4** Karlılık Oranları

Oran Adı	Açıklaması
Brüt Satış Karı / Net Satışlar	Net satışların yüzde kaçının brüt satış karı olduğunu gösterir
Faaliyet Karı / Net Satışlar	Bir işletmenin esas faaliyetinden ne ölçüde karlı olduğunu gösterir
Dönem Karı / Net Satışlar	Her yüz liralık satış içinde vergiden önceki kar tutarını gösterir
Dönem Karı / Aktif Toplamı	Varlıkların işletmede verimli kullanılma ölçüsünü gösterir.
Dönem Karı / Öz Kaynaklar	İşletme sahibi ve ortakların finansa etmiş olduğu bir birimine düşen kar payını gösterir

## Literatür

Firma değeri kavramının önemli sayıldığı andan itibaren o işletmeye yatırım yapmak isteyen yatırımcılar, firma ile ilişki içinde olan finans kurumları ve ilgili diğer tüm kurum ve kuruluşlar firmanın değerini öğrenmek ve bu konuda bilgi sahibi olmak için bir arayış içerisine girerler. Bu nedenle firma değerinin belirlenmesine yönelik birçok farklı yöntem geliştirilmiştir. Dolayısıyla firmaların alacağı kararların önemi büyüktür. Düzer, firmaların alacağı kararları; firmanın likidite durumu, sermaye yapısı, varlıkların etkin kullanılması, kârlılık hedefleri, ileriye dönük projeler, teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve ona uyum sağlanması gibi konularda olabileceğini ifade etmiştir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda finansal oranlar ile firma değeri arasındaki ilişki pek çok kere ele alınmış ve bu çalışmalarda daha çok firma değeri ile sermaye yapısını açıklayan birtakım oranlar arasındaki bağıntı incelenmiştir. Firma değeri ile ilişkilendirilen çok sayıda değişkeni kullanarak gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili özet literatür bilgisi aşağıda sunulmuştur.

Düzer ve Birgili (2010) tarafından yapılan çalışmada, finansal oranlar ile firma değeri arasında ilişki; firmanın likidite durumu, mali yapı, varlıkların etkin kullanımı, kârlılık durumu ve borsa performans oranları kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda finansal oranların firma değerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Firma değeri ile asit-test oranı, toplam borç/toplam aktif, kısa vadeli borçlar/toplam borç oranı, stok devir hızı, öz sermaye devir hızı ve faaliyet kârı/net satışlar oranları arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Alacak devir hızı, Aktif devir hızı, brüt satış kârı/net satışlar, net kâr/net satışlar, net kâr/net aktif oranları ile firma piyasa değeri arasındaki ilişki ise anlamsız çıkmıştır.

Fazzari ve Petersen (1993) tarafından yapılan çalışmada ABD’de 1975 ve 1982 arası yılları kapsayan, çalışma sermayesinin işleyişini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulguları işletme sermayesinin resesyon yıllarındaki durumunun, stabil olmadığını ve duran varlık yatırımlarına oranla üç kat değişken olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada işletme sermayesindeki en büyük düşüşün alacaklar kaleminde yaşandığı tespit edilmiştir.

Gemici’nin (2010) yapmış olduğu çalışmasında şirket değerlendirme yöntemleri arasında kullanım sıklığı ile öne çıkan Fiyat Kazanç oranı ve Piyasa Değeri / Defter Değeri oranını yer almıştır. Bu çalışmanın sonucunda F/K oranının firma değerini etkilemediği fakat PD/DD oranının ise piyasa değerini hatırı sayılır derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Meder Çakır ve Küçükkaplan’ın (2012) yapmış oldukları çalışmalarında bağımsız değişken olarak; likidite oranları, alacak devir hızı ve stok devir hızı kullanılırken, aktif devir hızı ve kaldıraç oranı kontrol değişkeni, aktif kârlılığı, öz sermaye kârlılığı ve piyasa değeri/defter değeri oranları da bağımlı değişken olarak kullanılmışlardır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi panel veri analizi yaparak incelemişlerdir. Sonuç olarak ta, işletme sermayesi unsurlarından cari oran ve kaldıraç oranının aktif kârlılığıyla negatif ilişkili olduğunu, asit test oranı, stok devir hızı ve aktif devir hızının ise kârlılığa pozitif ve anlamlı etkisinin olduğunu saptamışlardır.

Büyükşalvarcı (2010) yapmış olduğu araştırmasında likidite oranları, varlık kullanım oranları, mali yapı oranları, karlılık oranları ve borsanın performans oranlarını bağımsız değişken olarak incelemiştir. Bağımlı değişken olarak da hisse senedi verilerini kullanmıştır. Borsa performans grubu oranlarında 2001 ve 2008 ekonomik kriz dönemlerinde PD/DD oranı

ve hisse senedi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Büyükşalvarcı ve Uyar (2012) çalışmalarında 2004 yılı için İstanbul Mevki Kıymetler Borsa'sında (İMKB'de) faaliyet gösteren 91 imalat şirketini incelemiştir. UFRS'ye göre hazırlanmış mali tablolardan elde edilen finansal oranlar ile hisse senedi getirileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstatistikî açıdan finansal oranlar ile hisse senedi getirileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca analiz sonuçları farklı muhasebe düzenlemelerine göre hazırlanan mali tablolardan elde edilen finansal oranların şirketlerin hisse senedi getirilerini ve piyasa değerlerini açıklamada farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Özaltın (2006) yapmış olduğu bu çalışmada 2000, 2001, 2002, 2003 yıllarında İMKB-100 endeksi içerisine giren ne dahil olan firmaların sermaye yapılarına ait verileri kullanarak, firmaların değerleri ile sermaye yapıları arasında bir ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada yöntem olarak korelasyon analizini kullanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni piyasa değeri, bağımsız değişkenleri ise kısa vadeli borçlar/pasif toplamı uzun vadeli borçlar/pasif toplamı ve öz kaynaklar/pasif toplamıdır. Araştırmanın bulgusu, firmaların sermaye yapıları ile piyasa değeri arasında anlamlı bir korelasyon oluşmadığı yönündedir.

Pekkaya (2006) çalışmada İMKB 30 endeksine dâhil olan 19 şirketin dağıttığı ve dağıtmadığı kar miktarının şirket değerini ne ölçüde etkilediğini incelemiştir. Türkiye'deki kar payı dağıtımının yıllık olmasından dolayı çok az veriyle çalışmıştır. Bu araştırmada regresyon analizi yapılmış olup ancak 5 şirketin istatistiksel analizleri anlamlı çıkmıştır. Dolayısıyla bu durum kar payı üzerindeki bilmeceyi destekler niteliktedir.

Akbulut ve Coşkun (2015) çalışmalarında BİST'te işlem gören İmalat sektöründeki 32 işletmenin 2010-2012 dönemini kapsayan üç yıllık finansal performansları ile pazar değeri/defter değeri oranları karşılaştırılmıştır. İşletmelerin finansal performansları ile borsa performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada kullanılan metot topsis yöntemi ve korelasyon analizidir.

Ferri ve Jones (1979) yapmış oldukları çalışmalarında, firmaların finansal olarak yapıları, sektörel bazda buldukları sınıf ve büyüklükleri,

gelirlerin artış ve azalışları ve faaliyet kaldırıcı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Bousmah ve Onori (2016) yapmış oldukları çalışmalarında 1980-2010 arasında 88 ülkeyi kapsayan, toplam tüketim düzeyinde mali açıklık etkisini inceleyerek panel veri analizi yapmışlar. Bu çalışmada finansal serbestleşme ve refah etkisi hakkında homojen ve tutarlı olmayan sonuçlara ulaşılmıştır.

Altan ve Arkan (2011) yapmış oldukları çalışmalarında firma değeri maksimizasyonunun firmalar için temel amaç haline geldiğini ifade etmişlerdir. Kısa vadeli borç, uzun vadeli borç ve firmalar tarafından kullanılan sermayenin firma değeri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada İMKB de işlem gören 127 firmanın verisi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda firmanın mali yapısının firma değerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hasan ve Habib (2010) yılında yapmış oldukları çalışmada Bangladeş'te faaliyette bulunan ilaç firmaları üzerine oran analizi ve performans analizi yapmışlardır. Ülkede faaliyet gösteren 2 ilaç firması üzerine yapılan çalışmada, firma değerinin ve karlılığın etkisi analiz edilmiştir.

## **Metodoloji**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel olarak amacı; finansal analizde kullanılan oranlar ile firma değeri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu hususta da en iyi yöntem finansal analiz yöntemi olan likidite oranı, mali analiz yöntemleri, varlıkların etkin kullanımı ve karlılık durumunun firma değeri üzerindeki menfi ve müspet etkileri incelemektedir.

### **Araştırmanın Veri Seti**

Bu araştırma, 2011-2015 yılları arasını kapsayıp BİST100 de işlem gören ve sermaye yönünden en büyük beş çimento şirketini kapsamaktadır. Bu firmalara ait finansal bilgiler KAP (Kamu Aydınlatma Platformu) dan elde edilmiştir. Çalışma kapsamına sadece çimento şirketleri alınarak araştırmanın homojen olması hedeflenmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmada kullanılan firma isimleri ve kod adı verilmiştir.



**Tablo:5** Araştırmada Kullanılan Firma ve Kod Adları

Sıra No	Firma Adı	BİST100 Endeksi Kod Adı
1	Adana Çimento	ADNAC
2	Bolu Çimento	BOLUC
3	Çimsa Çimento	CIMSA
4	Nuh Çimento	NUHCM
5	Üye Çimento	UNYEC

Bu beş firmanın sene sonu mali tablolarına ulaşılmış ve Excel yardımıyla veriler hesaplanmış ve düzenli bir tablo haline getirilmiştir. Çalışma söz konusu beş firmayı kapsamaktadır. Her bir finansal oran için Excel yardımıyla çalışmada kullanılacak olan finansal oranlar hesaplanmıştır.

Araştırmada firmanın Toplam Piyasa Değeri (borsa fiyatı\*sermaye) bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bağımsız değişken olarak ta oran analizinde kullanılan oranlara yer verilmiştir. Bu analizde kullanılan oranlar ve yapılan kısaltmalar şu şekildedir.

**Tablo:6** Analizde Kullanılan Oranlar ve Yapılan Kısaltmalar

Sıra No		Oran Adı	Yapılan Kısaltmalar
1	Likidite Oranı	Cari Oran	CARO
2		Likidite Oranı	LIKO
3		Nakit Oranı	NAKO
4	Mali Yapı Oranları	Kaldıraç Oranı	KALO
5		Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam	KVYK_PT
6		Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam	UVYK_PT
7		Öz Kaynaklar / Pasif Toplam	OZKA_PT
8		Toplam Yabancı Kaynaklar / Öz Kaynaklar	TYK_OZK
9	Faaliyet (Verimlilik) Oranları	Stok Devir Hızı	SDH
10		Stok Devir Süresi	SDS
11		Alacak Devir Hızı	ADH
12		Alacakların Ort. Tahsil Süresi	AOTS
13		Aktif Devir Hızı	AKDH
14	Karlılık Oranları	Bürüt Satış Karı / Net Satışlar	BRTSK_NS
15		Faaliyet Karı / Net Satışlar	FAK_NS
16		Dönem Karı / Net Satışlar	DK_NS
17		Dönem Karı / Aktif Toplamı	DK_AT
18		Dönem Karı / Öz Kaynaklar	DK_OZK

Gerçek manada analize başlanmadan, önce yukarıdaki tablo da verilen değişkenler arasındaki ilişkinin yapısı belirlenmiştir.

### Yöntem

Yıllar itibariyle değişkenler arasındaki değişimin şirketin toplam piyasa değerini nasıl etkilediği incelenmektedir. Kullanılan verilerin hem zaman serisi hem de yatay kesit içermesi sebebiyle kullanılacak analiz metodunun panel veri olmasını gerektirmiştir. Panel veri analizi ile yatay kesit verileri bir

bütün olarak değerlendirilmekte regresyon denklemi tahmin edilmektedir.(Karaca, 2011)

Analizde dengeli panel veri (*Balanced Panel Data*) kullanılmış olup tahmin edilecek regresyon modelleri şu şekildedir:

Model 1: Likidite Oranlarının Firma Değeri Üzerindeki Etkisi

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 \text{CARO} + \beta_2 \text{LIKO} + \beta_3 \text{NAKO} + \epsilon_i$$

Model 2: Mali Yapı Oranlarının Firma Değeri Üzerindeki Etkisi

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 \text{KALO} + \beta_2 \text{KVYK\_PT} + \beta_3 \text{UVYK\_PT} + \beta_4 \text{OZKA\_PT} + \beta_5 \text{TYK\_OZK} + \epsilon_i$$

Model 3: Faaliyet oranlarının Firma Değeri Üzerindeki Etkisi

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 \text{SDH} + \beta_2 \text{SDS} + \beta_3 \text{ADH} + \beta_4 \text{AOTS} + \beta_5 \text{AKDH} + \epsilon_i$$

Model 4: Karlılık Oranlarının Firma Değeri Üzerindeki Etkisi

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 \text{BRTSK\_NS} + \beta_2 \text{FAK\_NS} + \beta_3 \text{DK\_NS} + \beta_4 \text{DK\_AT} + \beta_5 \text{DK\_OZK} + \epsilon_i$$

Model 5: Tüm Oranların Firma Değeri Üzerindeki Etkisi

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 \text{CARO} + \beta_2 \text{LIKO} + \beta_3 \text{NAKO} + \beta_4 \text{KALO} + \beta_5 \text{KVYK\_PT} + \beta_6 \text{UVYK\_PT} + \beta_7 \text{OZKA\_PT} + \beta_8 \text{TYK\_OZK} + \beta_9 \text{SDH} + \beta_{10} \text{SDS} + \beta_{11} \text{ADH} + \beta_{12} \text{AOTS} + \beta_{13} \text{AKDH} + \beta_{14} \text{BRTSK\_NS} + \beta_{15} \text{FAK\_NS} + \beta_{16} \text{DK\_NS} + \beta_{17} \text{DK\_AT} + \beta_{18} \text{DK\_OZK} + \epsilon_i$$

### **Araştırmanın Hipotezleri**

Bu araştırma da test edilecek hipotezler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

H1: Firmanın likidite oranlarının firma değeri üzerinde etkisi vardır.

H2: Firmanın mali yapı oranlarının firma değeri üzerinde etkisi vardır.

H3: Firmanın Faaliyet (Verimlilik) Oranlarının firma değeri üzerinde etkisi vardır.

H4: Firmanın Karlılık Oranlarının firma değeri üzerinde etkisi vardır.

### **Panel Veri Analizi**

Ekonomik araştırmalar yapılırken birçok veri türü ile karşılaşılmakta ve bu veriler kendilerine has yöntemlerle incelenmektedir. Son zamanlarda yaygın olarak kullanılan analiz yöntemlerinden biri de Panel Veri Analizidir. Zaman boyutuna ait yatay kesit verilerinin kullanılarak elde edilen ekonomik ilişkilerin yorumlanması yöntemine panel veri analizi denilmektedir.(Greene, 2003). Panel veri analiz setinde hem zaman hem de yatay kesit olmak üzere iki boyut mevcuttur. Panel veri analizinin, sadece zaman serileri ve yatay kesit verileri ile karşılaştırıldığında bir takım üstünlükleri olduğu görülmektedir.

Elde edilecek parametre tahminleri gözlem sayısının daha fazla olması sebebiyle daha güvenilir olacaktır. Oysa sadece zaman serisi veya kesit veri kullanılmış olsa aralarındaki ilişkiyi inceleme aşaması pek tatminkâr olmayacaktır. Ayrıca panel veriler daha karmaşık bir test sürecini mümkün kılmaktadır. Panel veri analizinin diğer bir faydası da, yatay kesit verileri gözlemlene aşamasında sadece birimler arasındaki ilişki incelenirken, panel veri analizinde hem birimler arası ilişki hem de o birim içerisinde meydana gelen zamansal boyut incelenebilmektedir. (Baltagi, 2008). Bu inceleme aşamasında birbirinden farklı varsayımlarla oluşan modeller “tesadüfi ve sabit etkili” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Katsayıların birimlere veya birimler ile zamana göre değiştiğinin varsayıldığı modellere “Sabit Etkili Modeller” denmektedir. (Pazarlıoğlu ve Gürler, 2007). Bu modelde yatay kesit birimleri arasındaki farklar sabit terimdeki farklılıklarla açıklanmakta ayrıca, panel veri modeli kukla değişken yardımıyla tahmin edilmektedir. Bu sebepten dolayı sabit etkiler modeline, “kukla değişken modeli” diye isim verilmektedir.(Çalışkan, 2009)

Sabit etkili modellerde serbestlik etkisi veri kaybını oluşturan bir sorun olarak görülmekte, bu sorunu gidermek için de birimlere ve zamana göre meydana gelen değişiklikler hata teriminin bir bileşeni olarak görülmektedir. Bu da “tesadüfi etkiler” modelinin ta kendisidir. (Pazarlıoğlu ve Gürler, 2007)

Özellikle panel veri analizlerinde sağlıklı sonuçlar elde etmek için kullanılan verilerin durağan olması gerekmektedir. Aksi takdirde araştırmacıyı sahte regresyon sebebiyle yanlış sonuçlara götürmesi muhtemeldir. Bunun için kullanılacak verilerin durağan olup olmadığının sınanması gerekmektedir. Günümüzde genellikle durağanlık sınaması için birim kök testleri kullanılmaktadır.

Çalışmamızda Prob.( F-statistic) değeri, Prob. = 0.030936 < 0.050 olduğu için H0 hipotezi reddedilmiştir. Yani Rassal etki yoktur. Bu durumda H1 hipotezi kabul edilip model sabit etkili olarak tahmin edilmiştir.

Çalışmada, finansal oranlar ile firma değeri ilişkisini belirlemek amacıyla oluşturulan panel veri modeli aşağıdaki gibidir.

$$SRMY_i = \beta_0 + \beta_1 x_{1it} + \beta_2 x_{2it} + \dots + \beta_{18} x_{18it} + \epsilon_{it}$$

Yukarıdaki denklemde “SRMY<sub>i</sub>” bağımlı değişkenimiz olan firma değerini “i” hisseleri “t” ise zamanı göstermektedir. “x<sub>1</sub>” den “x<sub>18</sub>” e kadar

olan simgeler ise modelimizin bağımsız değişkenleri olan finansal oranları (likidite, faaliyet, mali yapı ve karlılık oranları) göstermektedir.

Sabit etkili modele göre oluşturulan analiz sonuçları şöyledir.

**Tablo:7** Veri Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken: Firma Değeri				
Gözlem Sayısı: 5				
Yatay kesit Veri Sayısı: 5				
Toplam Dengeli Panel Veri Sayısı: 25				
Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-istatistik	Prob.(olasılık) Değeri
C (Sabit Terim)	6.39E+09	1.78E+09	3.592.555	0.0115
CARO	8217296.	2040909.	4.026.292	0.0069
LIKO	-3961260.	2601731.	-1.522.548	0.1787
NAKO	-6128101.	1993945.	-3.073.355	0.0218
KALO	4584381.	343338.8	1.335.235	0.0000
KVYK_PT	60448412	13123102	4.606.260	0.0037
UVYK_PT	-30300827	6217816.	-4.873.227	0.0028
OZKA_PT	-20280789	11639791	-1.742.367	0.1321
TYK_OZK	18735915	7662576.	2.445.120	0.0501
SDH	483732.2	770534.6	0.627788	0.5533
SDS	-39762.88	46112.43	-0.862303	0.4216
ADH	-13158943	1741270.	-7.557.095	0.0003
AOTS	-418973.0	62756.27	-6.676.193	0.0005
AKDH	23283441	6826941.	3.410.523	0.0143
BRTSK_NS	30669243	14421438	2.126.643	0.0776
FAK_NS	-8470468.	13849374	-0.611614	0.5632
DK_NS	75407857	16129064	4.675.278	0.0034
DK_AT	2341226.	49180602	0.047605	0.9636
DK_OZK	-94289035	45802350	-2.058.607	0.0852

Belirlilik Katsayısı(R-squared)	0.993683	Bağımlı Değişken Ort.	6.47E+08
Düzeltilmiş R2	0.974730	Bağımlı Değ. Std. Sapması	5.83E+08
Regresyon Standart Hatası	92689917	Akaike Bilgi Kriteri	3.962.030
Hataların Kareleri Toplamı	5.15E+16	Schwarz Kriteri	4.054.665
Log Olabilirlik	-4.762.538	Hannan-Quinn Kriteri	3.987.723
F- İstatistiği	5.243.101	Durbin-Watson İstatistiği	2.216.728
F İstatistiğinin p Değeri	0.000040		

Analiz sonucunda bağımsız değişkenlerin tamamının bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren R-squared ( $R_2$ ) değeri 0,993683 çıkmıştır. Belirlilik katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer almakta ve bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenlerde meydana gelen değişimin ne kadarını açıkladığını ifade etmektedir. Başka bir deyişle bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki gücünü ifade etmektedir. Eğer R – squared değeri 0 ‘a yakın olursa bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişimin kaynağının, bağımsız değişkenler dışındaki faktörler olduğunu ifade eder.

1920’ li yıllarda Ronald Fisher tarafından tek yönlü varyans analizi için kullanılan F sınaması regresyon katsayılar kestiriminin anakütle doğrusal modeline genel olarak uyup uymadığını sınamak için kullanılmaktadır. Bu tip F testi R – squared ( $R_2$ ) çokluluk korelasyon katsayısının çok benzeridir. Bu durum da F sınaması ( $R_2$ )’ nin anlamlılığının da göstergesi durumundadır.(Gujarati, 2001). Bu analizde  $R^2$  ‘ nin anlamlılığını belirleyen F istatistiği sabit etkili modelde 5.243.101 olarak bulunmuştur. Bu durumda F istatistiğinin olasılık değeri p “0” dır. Buna bağlı olarak da bağımlı değişken olan firma değerinin, bağımsız değişkenlerde meydana gelen değişimden % 10 gibi etkilendiğini söylemek mümkündür.

Regresyon modelinin yeterliliğini tespit etmek için  $R^2$  ve F testinin yanında sıklıkla başka ölçütlerde kullanılmaktadır. Bu ölçütlerden birisi de

Akaike Bilgi Kriteri'dir. Bu kriterde değer in düşük olması arzulan an bir durumdur. Analiz neticesinde ulaştığımız Akaike Bilgi Kriteri neticesi 3.962.030 olup, yüksek olması sebebiyle modelimizin zayıf yönünü göstermektedir.

Regresyon modelinin yeterliliği görüldükten sonra yapılan analiz sonucunda ulaşılan verilerin yorumlanması gerekmektedir. Yorumlama işleminde oto korelasyon büyük bir önem arz etmektedir. “Otokorelasyon çoklu regresyon analizinde hata teriminin değerleri arasındaki ilişki bulunması halidir”. (Wikipedia, 2016). Analizin doğru netice vermesi için rassal hatalar arasındaki kovaryansın sifira eşit olması gerekmektedir. Dolayısıyla modelde otokorelasyon bulunmamalıdır.

Bu sebeple analiz sonuçlarında otokorelasyon varlığını test eden Durbin-Watson istatistiği üzerinde de durmak gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda Durbin-Watson istatistiği 2.216.728 çıkmıştır. Durbin-watson istatistiğinde d istatistiği

$$d = \frac{\sum_{t=2}^T (e_t - e_{t-1})^2}{\sum_{t=1}^T e_t^2}$$

Formülüyle hesaplanmaktadır. Durbin-watson istatistiği “ $0 \leq d \leq 4$ ” 0 ile 4 arasında bir değer almalıdır. Analizde otokorelasyon bulunmuyorsa d' nin orta aralıkta olması istenir. (Savin & White, 1977). Bu durumda; modelde Durbin-Watson istatistiğinin 2 dolaylarında olması sebebiyle otokorelasyonun olmadığı kanısına varmak mümkündür.

Oranlar ve firma değeri ilişkisi:

**Tablo:8** Analizde Kullanılan Oranlar, Firma Değeri ile Aralarındaki İlişki ve İlişkinin Yönü

Oran Adı	Firma Değeri ile İlişkisi	İlişkinin Yönü
Cari Oran	Anlamlı	Pozitif
Likidite Oranı	Anlamsız	-
Nakit Oranı	Anlamlı	Negatif
Kaldıraç Oranı	Anlamlı	Pozitif
Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam	Anlamlı	Pozitif
Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam	Anlamlı	Negatif
Öz Kaynaklar / Pasif Toplam	Anlamsız	-
Toplam Yabancı Kaynaklar / Öz Kaynaklar	Anlamlı	Pozitif
Stok Devir Hızı	Anlamsız	-
Stok Devir Süresi	Anlamsız	-
Alacak Devir Hızı	Anlamlı	Negatif
Alacakların Ort. Tahsil Süresi	Anlamlı	Negatif
Aktif Devir Hızı	Anlamlı	Pozitif
Bürüt Satış Karı / Net Satışlar	Anlamlı	Pozitif
Faaliyet Karı / Net Satışlar	Anlamsız	-
Dönem Karı / Net Satışlar	Anlamlı	Pozitif
Dönem Karı / Aktif Toplamı	Anlamsız	-
Dönem Karı / Öz Kaynaklar	Anlamlı	Negatif

Finansal oranlardan Likidite Oranı, Öz Kaynaklar / Pasif Toplam, Stok Devir Hızı, Stok Devir Süresi, Faaliyet Karı / Net Satışlar ve Dönem Karı / Aktif Toplamı ile firma değeri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bu durumda mali, likidite, faaliyet ve karlılık oranları arasında her ne kadar anlamsız oran bulunsa da anlamlı oranların çoğunlukta bulunması sebebiyle hipotezlerin tamamı kabul edilir.



## Sonuç

Bu araştırmada, panel veri analiz yöntemiyle finansal analiz yönteminde kullanılan oranlar ve firma değeri arasında ki ilişki test edilmiştir. Dolayısıyla da beş firmanın likidite durumunun, mali yapısının, verimlilik (Faaliyet) oranlarının ve karlılık durumunun bağımlı değişken olan firma değeri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen genel bulgulara göre; likidite oranları %66 oranında, mali yapı oranları %80 oranında, faaliyet (verimlilik) oranları %60 oranında, karlılık oranları %60 oranında firma değeri ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilişkilerin bir kısmı pozitif yönlü iken diğer bir kısmı negatif yönlüdür. Dolayısıyla mali yapı ve likidite oranlarının firma değeri üzerine etkisinin faaliyet ve karlılık oranlarına göre daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan analiz sonucunda R – squared ( $R_2$ ) değeri 0,993683 çıkmıştır. Bu da bize bağımlı değişkende meydana gelen değişimlerin, yaklaşık olarak %10 luk kısmının bağımsız değişkenlerdeki değişimden kaynaklandığını göstermektedir. 0,993683 R – squared değerinin 1'e yakın olması sebebiyle, regresyon modelinin açıklama gücünün yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Analiz sonuçlarına göre; %5 anlamlılık düzeyinde, analize dahil edilen 18 finansal orandan 12 tanesi ile firma değeri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu ilişkiden 5 tanesi negatif, 7 tanesi ise pozitiftir. Bağımsız değişkenlerin 6 tanesinde ise olumlu-olumsuz olarak herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bağımsız değişkenlerden pozitif yönde anlamlı olan finansal oranlar; Cari Oran, Kaldıraç Oranı, Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam, Toplam Yabancı Kaynaklar / Öz Kaynaklar, Aktif Devir Hızı, Bütçe Satış Karı / Net Satışlar, Dönem Karı / Net Satışlar olup, bu oranlarda meydana gelen her birim artıştan firma değeri olumlu yönde etkilenecek ve firma değerinde artış olacaktır. Nakit Oranı, Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar / Pasif Toplam, Alacak Devir Hızı, Alacakların Ort. Tahsil Süresi ve Dönem Karı / Öz Kaynaklar oranı ile firma değeri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu oranlarda meydana gelecek her birimlik artış firma değeri üzerinde azalmaya sebep olacaktır.

Yine araştırma sonucuna göre Likidite Oranı, Öz Kaynaklar / Pasif Toplam, Stok Devir Hızı, Stok Devir Süresi, Faaliyet Karı / Net Satışlar ve Dönem Karı / Aktif Toplamı ile firma değeri arasında istatistiki açıdan anlamlı

bir ilişki olmadığı tespit edilmiş olup, bu oranların firma değeri üzerine etkisi tespit edilememiştir.

## Kaynakça

- Akbulut, R. (2015). BİST ' te İmalat Sektöründeki İşletmelerin Finansal Performansları Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (Ocak), 117–134.
- Aktaş, P. R. (2012). Firma Değerinin Tespiti. *SAÜSEM Sürekli Eğitim Merkezi*, 1–13.
- Altan, M., & Arkan, F. (2011). Relationship Between Firm Value And Financial Structure : A Study On Firms In ISE Industrial Index. *Journal of Business*, 9(9), 61–66.
- Baltagi, B. H. (2008). Econometric Analysis of Panel Data. *Econometric Theory*, 13(05), 351.
- Birgili Erhan ve Murat Düzer. (2010). Finansal Analizde Kullanılan Oranlar ve Firma Değeri İlişkisi: İMKB'de Bir Uygulama. *Journal of Accounting & Finance*, 74–83.
- Bousmah, M., & Onori, D. (2016). Financial openness , aggregate consumption , and threshold effects. *Working Papers, HAL*, (November), 1–18.
- Büyüksalvarcı, A. (2010). Finansal Analizde Kullanılan Oranlar ve Hisse Snedi Getirileri Arasındaki İlişki: Ekonomik Kriz Dönemleri İçin İMKB İmalat Sanayi Şirketleri Üzerinde Ampirik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 24,(Sayı: 2)*, 121–140.
- BÜYÜKŞALVARCI, A. ve S. U. (2012). Farklı Muhasebe Düzenlemelerine Göre Hazırlanan Mali Tablolardan Elde Edilen Finansal Oranlar İle Şirketlerin Hisse Senedi Getirileri Ve Piyasa Değerleri Arasındaki İlişki. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (Ocak), 25–48.
- Çabuk, A. vd. (2013). *Mali Analiz*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset
- Çakır, H. M., & Küçükkaplan, İ. (2012). İşletme Sermayesi Unsurlarının Firma Değeri ve Karlılığı Üzerindeki Etkisinin İMKB'de İşlem Gören Üretim Firmalarında 2000 – 2009 Dönemi İçin Analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (53), 69–86.
- Çalışkan, Z. (2009). OECD Ülkelerinde Sağlık Harcamaları: Panel Veri Analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (34), 117–137.
- Demireli, E. ve Alkan G.İ. (2007). Türkiye'de Kullanılan Bazı Şirket Değerleme Yöntemleri ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 27–39.
- Fazzari, S. M., & P. (1993). Working Capital and Fixed Investment: New Evidence on Financing Constraints. *The RAND Journal of Economics*, 24(3), 328–342.
- Ferri, M. G., & Jones, W. H. (1979). American Finance Association Determinants of Financial Structure : A New Methodological Approach Published by : Wiley for the American Finance Association. *The Journal of Finance*, 34(3), 631–644.
- Gemici Ç. G., (2010), Mali Oranların Firma Değerine Etkisinin Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Greene, W. H. (2003). *Econometric Analysis*. (P. Education, Ed.) *Journal of the American Statistical Association* (Vol. 97). Prentice Hall. Retrieved from, Erişim Tarihi: 28 Mart 2016 <http://pubs.amstat.org/doi/abs/10.1198/jasa.2002.s458>
- GUJARATI, Damodar N. (2001). *Temel Ekonometri*. (Ü. Ş. ve G. Ş. Çev ). İstanbul: Literatür Yayıncılık
- Karaca, S. S. ve Başçı E.S. (2011). Hisse Senedi Performansını Etkileyen Rasyolar ve İMKB 30 İndeksinde 2001-2009 Dönemi Panel veri Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi*

- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 338–347.
- Köse, D. A. (2005). Finansal Tabloların Oranlar Yoluyla Analizi. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 39–44.
- Oran Analizi. (2016), Finansal Muhasebe Dersleri. Erişim Tarihi:1 Nisan 2016, [http://zinzinzibidi.com/finansal\\_muhasebe\\_dersleri/finansal\\_analiz/oran\\_analizi](http://zinzinzibidi.com/finansal_muhasebe_dersleri/finansal_analiz/oran_analizi)
- Özaltın, O. (2006). SERMAYE YAPISI VE FİRMA DEĞERİ İLİŞKİSİ İMKB'DE BİR UYGULAMA. *Diss. Sosyal Bilimler*, (mayıs), 1–92.
- Pazarlıoğlu, M. V, & Gürler, Ö. K. (2007). Telekomünikasyon Yatırımları ve Ekonomik Büyüme: Panel Veri Yaklaşım. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 44(508), 35–43. Retrieved from [http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/dergiler/makaleler/508/Sayi\\_508\\_Makale\\_04.pdf](http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/dergiler/makaleler/508/Sayi_508_Makale_04.pdf)
- Pekkaya, M. (2006). Kar Payı Dağıtımının Şirket Değeri Üzerine Etkisi: İMKB 30 Endeks Hisselerinde Bir Analiz. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 183–209.
- Savin, N., & White, K. (1977). The Durbin-Watson test for serial correlation with extreme sample sizes or many regressors. *Econometrica*, 45(8), 1989–1996. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1914122>
- Tekbaş, P. D. M. Ş. vd. (2015). *Finansal Yönetim ve Mali Analiz. Sermaye Piyasası Lisanslama Sicil ve Eğitim Kuruluşu*. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Wikipedia. (2016). Otokorelasyon. Erişim Tarihi: 28 Mart 2016 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Otokorelasyon> .



# Oflu Hocaların Yetiştikleri Medreseler, Talebe ve Medrese Sayılarına İlişkin Bazı Rivayetlerin Analizi

Received/Geliş: 27/07/2016

Accepted/Kabul: 09/11/2016

Mustafa TUNÇER\*

## Öz

Yaklaşık son üç asırlık dönemde adından sıkça ve sitayişle bahsedilen ve bu çalışmaya konu olan 'Ofllu Hoca'lardan kasıt, günümüzde Trabzon'un Of ilçesinden olan hocalar, Of'un hemen her köyünde bir veya bazı köylerinde birkaç tane bulunan medreselerinde eğitimini almış din âlimleridir. Onların yetiştiği medreseler de nicelik ve nitelik yönünden en az onlar kadar şöhrete sahip olmuştur. Ancak medreselerin sayısına ilişkin başta 1869 tarihli Trabzon Vilayet Salnamesi olmak üzere daha sonraki diğer bazı kaynaklarda yer alan abartılı rakamlar dikkat çekmektedir. Bu çalışma 'Ofllu Hoca' diye tanımlanan kişilerin ayırt edici vasıflarını, yetiştiği ortamı ve ünü Anadolu'nun her tarafına yayılan bu ilim vadisindeki medreselerin sayısal tespitini yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** 'Ofllu Hoca', Medrese, Müderris. Medrese Sayıları.

## Madrasas of Graduated of Ofllu Hodjas, Number of Students and Analysis of Some Rumors on Numbers of Madrasas

### Abstract:

The term 'Ofllu Hoca', which has been mentioned frequently and praisely for the last three centuries, refers to the religious scholars who are trained in the madrasas of Of (Trabzon) which exist almost in every village of Of Today. The madrasas in which they are trained possess at least as much fame as they were in quantity and quality. However, the exaggerated figures of the number of madrasas, especially in "Trabzon Vilayet Salnamesi (1869)" and some references are noteworthy. The purpose of this study is to clarify 'Ofllu Hoca's the distinctive qualifications, the environment in which they are trained, and to determine the number of madrasas whose reputation spreading all over Anatolia.

**Keywords:** Ofllu Hoca, Madrasa, Teacher of Madrasa, Numbers of Madrasas.

---

\* Yrd.Doç.Dr., Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü. E-Mail: mustafatuncer061@hotmail.com

## Giriş

Genel anlamda milletlerin gelişmişliği eğitim düzeyleriyle doğru orantılıdır. Eğitim sayesinde ulaşılan bilgi ve becerinin milletlerin yaşamında en verimli düzeyde kullanılması, o milletlerin kültürel alandaki gelişmişliğinin bir ölçüsü olarak değerlendirilir. Bu bağlamda Osmanlı Döneminden günümüze eğitim alanındaki faaliyetlerde zaman zaman aksamalar olsa da halkın eğitim faaliyetlerine katıldığı, özellikle son üç asırda bu alandaki faaliyetlere ilişkin arayışın, yetişen ilim adamları ve ortaya konan ilmi eserlerle daha fazla arttığı söylenebilir. Bu anlamda Trabzon yöresi ve özellikle Trabzon'un Of ilçesi daha çok kendinden söz ettirmiştir.

Bu bağlamda tarihi kaynaklar incelendiğinde, Trabzon ilinin kadim ilçelerinden biri olan Of ilçesindeki medreselerde yetişen '*Of lu Hoca*' namıyla şöhret bulmuş çok sayıdaki ilim adamları dikkat çekmektedir. Hudekzâde Numan Efendi (1860-1922), Gargar Müslim Efendi (1851-1938), Kagoşim Efendi (?), Çalekli Dursun Efendi (1883-1977), Mehmet Rüştü Aşıkkutlu (1901-1980), Hacı Hasan Efendi (1909-1982) gibi meşhur âlimler bunlardan sadece birkaçıdır.

Girişkenlik, inatçılık, tez canlılık, espritüel tavır ve davranışları nedeniyle diğer ilçe halklarından farklı oldukları hemen fark edilebilen Of ilçesi, tarihi konum itibarıyla Trabzon merkez sancağının doğusunda, Lazistan sancağının<sup>1</sup> sınırında, Solaklı ve Baltacı<sup>2</sup> derelerinin denize döküldüğü kısımda, iki vadiden oluşan eski bir yerleşim yeridir. (Sami, h. 1316, s. 1091)

1948 yılında Of'tan ayrılarak ilçe yapılan Çaykara, gerek şer'i ve gerekse pozitif ilim dallarında ülkeye hizmet vermiş ilim adamları yetiştiren bir ilçedir. Nüfusunun az ve yerleşim yerinin küçük olmasına rağmen yetiştirdiği çok sayıda hocaları, ülke yönetiminde görev alan devlet adamları,

---

<sup>1</sup> 120 km uzunluğunda ve 25-30 kilometre genişliğinde üç kazası (Rize, Atina ve Hopa), altı nahiyesi, 364 köyü ve 138.467 nüfusu olan Kuzeydoğu Anadolu bölgesindeki yerleşim yeri. Az sayıda Rum'un dışında bu sancakta Müslümanlar ve Lazlar yaşamaktaydı. (Sami, 1316 h. s. 981)

<sup>2</sup> Solaklı Deresi, Haldizen ve Soğanlı dağlarının güney eteklerinden doğar. Haldizen ve Ogene derelerinin Sinek Tepesinin doğusunda birleşmesiyle oluşur. Kuzeye doğru akan ve Of ilçe merkezinden Karadeniz'e dökülen Solaklı Deresi Trabzon ilinin uzunca akarsularından biridir. Baltacı Deresi ise, Kirazlı dağlarında 2.662 metrede doğan Maki Suyu ve bu dağın batısındaki Baltacı Deresinin birleşmesiyle oluşur. Of ilçe merkezinin doğusundan denize dökülür.

bürokratları ve turistik Uzungöl beldesi ile sesini yurt sathına hatta dünyaya duyurmuştur.

'*Oflu Hoca*'lar 18. asırdan beri yörede devam eden medrese eğitimini en üst seviyede sürdürmüş, Cumhuriyetin ilk yıllarında medrese eğitiminin askıya alınmasıyla belli bir dönem inkıtaa uğramışsa da 1950'li yıllara kadar bu geleneği devam ettirmiştir.

Bu bölgede çok sayıda medrese olduğu, yıllardır başarılı bir şekilde hizmet verdikleri bilinmesine rağmen bu medreselerin bulunduğu yörenin gerek nüfusu ve gerekse yüzölçümü itibariyle hiç de mütenasip olmayan 350 adet medreseden söz edilmektedir. İlk bakışta abartılı olduğu intibasını veren bu rakamın araştırılması ve gerçeği yansıtır yansıtmadığının belirlenmesine yönelik yaptığımız ilk çalışmada bu bilgi kaynağının 145 yıl önce hazırlanmış olan 1869 tarihli Trabzon Vilayet Salnamesi (c. I, s. 173.) olduğu görülmüştür. Salname üzerinde yaptığımız daha detaylı çalışmada medrese sayılarından farklı olarak değişik alanlardaki bilgi detaylarında ve özellikle tablo halinde sunulan verilerde toplama hatalarının küçümsenmeyecek derecede olduğunu tespit ettik.

Bu makalede, '*Oflu Hoca*'nın kavramsal tanımı yapıldıktan sonra bazı kaynaklarda ve sözlü kültürde ifade edilen aşırı sayıdaki medresenin Of'ta olamayacağını analizi yapılarak bölgedeki gerçek medrese sayıları (isim-yer belirterek) ikna edici bilgi ve yorumlarla ortaya konulmaya çalışılacaktır.

### **Oflu Hoca Kimliği**

Ofluların komşu il ve ilçe halklarından farklı hasletlere sahip oldukları Trabzon iline ait salnamede şu şekilde ifadesini bulmaktadır: "*Oflular kendilerine mahsus bir takım adât ve evsaf ile teşekkülât-ı uzviyeleriyle komşuları olan ahaliden pek kolay tefrik olunurlar. Bu adamların şahsiyet ve hüviyetlerini pek eski bir zamandan beri muhafaza edip kendi âlemlerinde kendilerine mahsus evsaf ile yaşamakta oldukları malumdur.*" (Trabzon Salnamesi 1869, c. III, s. 147.)

Of, Osmanlı döneminde Trabzon sancağına bağlı nispeten büyük bir ilçe idi. Cumhuriyet döneminde daha önce bucak veya nahiye statüsünde olan bölgelerden 1948 yılında Çaykara, 1990 yılında da Hayrat ve Dernekpazarı Of'tan ayrılarak ilçe statüsü kazandı. '*Oflu Hoca*' söz konusu bu ilçelerin



merkez ve özellikle köylerinde yer alan medreselerinde yetişmiştir. Bu çevre daha çok, okuma-yazma oranı yüksek ve mütedeyyin insanlarıyla tanınmıştır.

Trabzon Sancağı fethedildiğinde bu sancakta Giresun ve Kürtün dışındaki yerleşim birimlerinde herhangi bir Müslüman yaşadığına dair bir kayda rastlanmamıştır. (Bostan, 1997, s. 19.) Dolayısıyla Of ve Çaykara yöresinde fetihten önce Müslümanların yaşamadığı ve fetihten sonra ise pek çok Müslüman Türkün bu yöreye yerleştiği görülmüştür.<sup>3</sup> Hasan Umur'un 921/1515, 961/1554 ve 991/1583 yıllarına ait tahrir defterlerinde yaptığı incelemelerde bu yöredeki Müslüman ve Hıristiyan nüfus sayısının kısa sürede Müslüman nüfusun aşırı derecede arttığı görülmektedir. (1515 yılı: 2352 Hıristiyan, 50 Müslüman; 1554 yılı: 2729 Hıristiyan, 359 Müslüman, 1583 yılı: 3115 Hıristiyan, 976 Müslüman.) 1461 yılından 1515 yılına kadar geçen süredeki Müslümanlaşmanın oransal değeri % 2, 1554 yılında % 13 ve 1583 yılında % 32 civarındadır. (1951, ss. 5-62.) 17. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise ilçenin tamamına yakını (90 hane hariç) Müslüman olmuştu. (Umur, 1956, ss. 26-27.)

Yörenin ihtida hareketine en önemli katkıyı sağladığı rivayet edilen ve kaynaklarda Maraş'tan geldiği ifade edilen Osman Efendi ve iki kardeşidir.<sup>4</sup> Bu nedenle yöreye gelip İslam'ı yayma faaliyeti içerisinde bulunan ve artık Ofllu olan bu kişiler Of'un ilk âlimleri olarak zikredilebilir.

Maraşlı Osman Efendi'nin yörenin İslamlaşmasında yaptığı katkıların yanı sıra Osmanlı devletinin iskân politikaları çerçevesinde Müslüman Türk âlimlerinin bölgeye yerleştirilmesinin de İslamlaşma sürecine büyük bir etkisinin olduğunu (Umur, 1949, ss. 5-6; Bostan, 1997, s. 21.) ifade etmek gerekir.

Of yöresinin ilmi seviyesi, Anadolu'nun diğer bölgelerine göre yüksek düzeyde olduğu tarihi kaynaklarda da ifadesini bulmaktadır. 1892 tarihli

<sup>3</sup> 16. asrın sonlarında Müslüman nüfusun büyük bir ekseriyetinin dışarıdan geldiği arşiv belgelerinin değerlendirilmesi sonucunda anlaşılmaktadır. (Bostan, 1974, s. 17.) Geriye kalan az sayıdaki müslümanın, bölgenin yerli halkı olduğu ve bunların ihtida ederek Müslüman oldukları görülmektedir. (Bostan, 1997, s. 19.)

<sup>4</sup> Bu konuda en eski bilgi Şakir Şevket'in "Trabzon Tarihi" adlı eserinde yer almaktadır. "*Maraş ulemasından Osman Efendi namında bir zat Bayburt tarihiyle her nasılsa oraya düşerek biraz taziyik olunmuş ise de rehber-i hidayet-i ilahîye ile en muteber papazları iskat-u ilzama (susturma) muvaffak olarak ahalinin ve papazların ekserisi kabul-i din-i mübin eyledikleri mukayyedir.*" (Şevket, 2013, s. 96.)

Trabzon Vilayet Salnamesi'nde<sup>5</sup> Of'un bu alandaki farklılığı şu şekilde ifade edilmektedir: “*Of kazası ahalisi ale'l-umum zeki ve fatin olup istidat ve kabiliyet-i fitriyeleri bir derece-i farikadır. Of kazası öteden beri büyük büyük âlimlere cilvegâh-ı zuhur olmuş bir yerdir. Buranın ahalisi öteden beri tahsil-i uluma olan meyil ve rağbetlerini hala muhafaza etmekte ve bu sayede dâhili kazada mevcut medreselerde bührdar-ı feyz-i ilim ve irfan olmuş birçok ulema yetişmektedir.*” (Trabzon Salnamesi, 1892, c. XIV, s. 210.)

Of-Çaykara/Solaklı vadisi Osmanlının özellikle son üç asrı ile Cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda ilim adamı ve bürokrat ile adını dünyaya duyurmuştur. 5. Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay (1900-1982)'dan, ünlü tarihçi Prof. Osman Turan (1914-1978)'a; ve Sultan Abdülhamid'i eleştirdiği için Erzurum'a sürgüne gönderilen Mandan Hoca (-ki Mehmet Akif Safahat adlı eserinde 6 sayfa kendisinden sitayişle söz eder-)'dan (Albayrak, H., 1986, ss. 94-97; 2008, ss. 263-265.) “Genelleştirilmiş İzafiyet Teorisi” adlı teziyle bilim dünyasında adından söz ettiren atom bilgini Prof.Dr. Behram Kurşunoğlu (1922-2003)'na, Of ulemasının reisi sıfatıyla dönemin Cumhurreisi Gazi Mustafa kemal Paşa ile tartışması sırasında kılık-kıyafet inkılabı (şapka giyenlerin kâfir olacağına) dair eleştirilerini çekinmeden ifade eden Hacı Ferşad Efendi (1886-1929)'den (Albayrak, H., 1986, ss. 76-77; 2008, ss. 222-229; Yavuz, 1995, c. XII. S. 413) medreselerin kapatılıp 3 mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile Maarif Vekaletine bağlı İmam-Hatip Okulları açılması üzerine bu kararı beğenmeyip bir şekilde Atatürk ile görüşmesi neticesinde ilk Kur'an Kursunu açan Reisu'l-Kurra Mehmet Rüştü Aşıkkutlu'ya (Albayrak, H., 2008, ss.281-289; Aşıkkutlu, 1991, c. IV, s. 6; Günaydın, 2008a, ss. 121-154.) kadar yetişen pek çok önemli isim hep bu topraklarda yetişmiştir.

‘*Oflu Hoca*’ veya ‘*Of uleması*’ diye namı yayılmış olan Of ve Çaykara yöresindeki âlimler genelde Karadeniz insanının çalışkanlığı, cesareti, zekâsı ve espritüel konuşma tarzı gibi özelliklere sahip oldukları değişik

<sup>5</sup> Genellikle geçmiş yıllara ait önemli olayları özetleyen ve ait olduğu yılın kurumları, hâl tercümeleleri, gelir ve giderleri, ekonomik yapısı, eğitim-öğretimi, nüfusu, coğrafyası vb. çeşitli konularda en son durumu kısaca bildiren ve birinci elden kaynak olma özelliğini taşıyan sâlnâmeler, resmi olarak devlet, nezaret ve vilayet sâlnâmeleri olarak üç şekilde çıkarılmıştır. Devlet salnameleri ilk kez 1847 yılında çıkmış ve imparatorluğun yıkılışına kadar 68 adet yayınlanmıştır. Vilayet salnameleri arasında ilk olarak 1865'te Trabzon Vilayet Salnamesi çıkarılmıştır. (İA, 1964, c. X, s. 134.)

platformlarda dillendirilmektedir. Son yıllarda daha önce kazandığı kariyerinden güç kaybetmiş olsa da hem dini hem de sair ilmî branşlarda yetişen şahıslarla bu derin mirası devam ettirdiği müşahede edilmektedir. Bölge insanının ilme, eğitime verdiği önemin, meseleleri çözmede takındığı tavrın, hayata tutunma ve zorlukları aşmada sergilediği becerinin temelinde bu saygın din adamlarının aşladığı insan sevgisi ve bilim aşkının olduğu ifade edilebilir.

Aslında ‘*Oflu Hoca*’yı ‘*Oflu Hoca*’ yapan temel özellik, öncelikle taviz vermeden varlığını onunla kaim gördüğü “İslami ahlak ve değerleri” sarsılmaz bir tavırla müdafaa etmesi ve sonra da bu değerleri özgüvenle ve nev-i şahsına münhasır sunumuyla ifade etmesidir.

Trabzon’un fethinden sonra Of’un da Osmanlı topraklarına katılmasıyla, Trabzon Rum İmparatorluğu döneminde dünyanın birçok tarafına, manastırlarında Hıristiyan din adamı yetiştirip gönderen Of (ve Çaykara) bölgesi,<sup>6</sup> fetihten sonra da aynı yoğunlukta medreselerle donatılmış, Müslüman âlimlerin, hocaların yetiştiği bir yer olmuş ve bu hocaları ülkenin her tarafına hatta Anadolu sınırlarının dışına göndermiştir. (Düzenli, 2006, . 64) Bunun bir örneği çeşitli yurtiçi müderrislik görevlerinden sonra birinci sınıf Liva, Priştina Sancağı (Kosova Eyalet Merkezi) Müftülüğü ve aynı anda vekâletle bölgenin Naibliği görevini yürüten Çaykaralı (Zeleka/Taşören) Hudekzâde Numan Vehbi Efendi’dir. (Ertan, 2012, ss. 20-29.)

Of-Çaykara bölgesinin İslamiyet’i kabul edişinden itibaren yaklaşık yüz yıllık bir dönem zarfında dini ilimlere ait faaliyetler açısından aydınlatıcı bir bilgi mevcut değildir. Şüphesiz bu yıllara ait bilgi eksikliğinin, o yıllarda bu alanda ilmi faaliyetlerin olmadığını göstermez. Dahası bölgenin tarihi ve kültürel birikimi göz önünde tutulduğunda ve az önce de ifade edildiği gibi

---

<sup>6</sup> Trabzon’un Osmanlılar tarafından fethinden önce Of bölgesinde Hıristiyan halkın yaşadığı yüzyıllar boyu bu bölgedeki kiliselerde Hıristiyan din adamlarının eğitim aldığı ifade edilmektedir. Nitekim bu yörede söz konusu bu fikri teyit edecek kilise harabelerine rastlamak mümkündür. Örneğin o dönemde Of’a bağlı olan Hayrat ilçesi Yarlı (Yığa) köyünde Rum kilisesi vardı. Üstelik bu kilisenin Trabzon ve çevresindeki Rumlar üzerinde önemli bir etkinliği söz konusu olup yılda bir iki kez her taraftan gelen Hıristiyan Rumların bu kilisede ayin yaptığı rivayet edilmektedir. (Umur, 1949, s. 14, 30; Bostan, 1994, s. 19.) Bir diğer kilise de yine o dönemde Of’a bağlı olan Dernekpazarı Güney Mahallesi’nde bulunmaktaydı. Ancak zaman içerisinde bu kilisenin çok az bir kalıntısı günümüze kadar gelmiştir. (Bkz., Günaydın, 2008a, s. 104.)

Hıristiyan din adamı yetiştirmiş bir bölge olarak elbette ilmi faaliyetlerin olmaması düşünülemez.

Of kazası daha önce değilse bile, 18. yüzyılın ortalarında dini eğitim ve öğretim konusundaki uzmanlarıyla, Anadolu'nun diğer kırsal yöreleriyle karşılaştırılmayacak ölçüde ünlenmişti. 1750-1762 yılları arasında Kırım'da Fransa konsolosu olarak görev yapan M. De Peyssonnel, Karadeniz kıyısındaki ticaret faaliyetlerine ilişkin çalışmasında 1750'deki koşullara atıfta bulunarak Of kazasının bilgiyle donanmış çok sayıda *Kanun Adamı*'na sahip olmasıyla ünlendiğini belirtmektedir. (Meeker, 2002, s. 156.)

'Oflu Hoca' diye tabir edilen ilmiye sınıfının çoğunluğunu aslında nüfus itibarıyla Of'un ancak dörtte biri kadar olan Çaykara yöresi âlimleri oluşturmuştur. O dönemde Çaykara, Dernekpazarı ve Hayrat Of'a bağlı köy veya bucak statüsünde olduğundan dolayı 'Oflu Hoca' ismi tüm bu ilçeleri kapsayan Of ilçesi için kullanılmıştır. Araştırmacı yazar Sadık Albayrak'ın Sultan Abdülhamid döneminin sonlarından Cumhuriyetin ilanına kadar geçen zaman dilimi hakkında Diyanet İşleri Başkanlığı İstanbul Müftülüğü Arşivi'nde yaptığı çalışmada, 54 Trabzonlu müderris arasında 21 Oflu âlimin 13'ünün Çaykara ilçesine bağlı köylerde doğmuş oldukları tespiti (2002, ss. 303-313.) bu görüşü teyit etmektedir.

### Of'taki Medrese Sayıları

Osmanlı Devleti'nin geleneksel eğitim kurumlarından olan medreseler,<sup>7</sup> Trabzon merkezde ilk olarak şehrin fethinden sonra kurulmaya başlanmış olup 1881 yılına gelindiğinde sayıları dokuza ulaşmıştır. Bunlar; 1-Fatih, 2-İmaret, 3-İskenderpaşa, 4-Hamza Paşa, 5-Zeytinlik, 6-Çarşı Camii, 7-

<sup>7</sup> İlk Osmanlı medresesi, nitelikli bir kadro oluşturmak ve özellikle kadınları yetiştirmek üzere, ikinci Osmanlı padişahı Orhan Gazi tarafından 1331'de İznik'te kurulmuş ve bu medreseye meşhur ulemadan Davud-i Kayseri tayin edilmiştir. (Bkz., Uzunçarşılı, 1988, s.1; Baltacı, 1976, s.15.) Osmanlı dönemindeki medreseler, genel medreseler ve ihtisas medreseleri olmak üzere ikiye ayrılırdı. Genel medreseler, uzmanlaşma kaygısı olmayan, mezunlarının kadı, müderris, müftü, hoca olduğu genel nitelikli medreselerdir. Bu medreselerde dini (nakli) bilimler eksen olmak üzere akli bilimler aynı programlar içinde yer almaktaydı. İhtisas medreseleri ise, İlahiyat, Edebiyat, Hukuk, Tıp, Matematik, Tabiat Bilimleri gibi belirli alanlarda ihtisaslaşmayı amaçlayan medreselerdir. (Doğan, 2012, s. 137.) İhtisas medreseleri üç ayrı dalda teşekkül ettirilmişti. Bunlar; *Dâru'l-Hadisler*, *Dâru'l-Tıbbat* ve *Dâru'l-Kurralar* adıyla şöhret bulmuş medreselerdi. (Baltacı, 1976, ss. 20-22.)

Müftü Camii, 8-Pazarkapı, 9-Saraçzâde Medresesidir. (Demircioğlu, 1996, s. 37.)

1869 tarihli Trabzon Salnamesine göre 1869'da Of'taki mevcut medrese sayısı 350'dir. Aynı salnamede Of hariç tüm Trabzon vilayetinde ise 397 medrese olduğu ifade edilmektedir. Her ne kadar Of ilçesi medrese geleneğinin yoğun bir şekilde yürütüldüğü bir merkez olsa da nüfusu ve köy sayısı düşünüldüğünde bu sayının oldukça abartılı olduğu anlaşılmaktadır. Zira aynı salnamedeki köy sayısı 108 (c. I, s. 141) ve aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi cami sayısı da 139 iken her bir köyüne ortalama üçten fazla medrese düşmektedir ki, bu normal şartlarda kabul edilebilir bir durum olmasa gerekir. Öte yandan aynı salnameye göre toplam 6.000 Müslüman haneye sahip olan Of'un erkek nüfusu da 22.825 olarak verilmektedir. Medreselerde yalnızca erkek öğrencilerin öğrenim görmesinden hareketle toplam nüfus medrese sayısına bölündüğünde ortalama 65 öğrenciye bir medrese düşmektedir ki, bu veriye göre de 350 rakamının çok yüksek bir rakam olduğu ortaya çıkmaktadır. Basit bir matematiksel hesapla karşımıza çıkan tabloya göre bu kadar çok medresenin bu bölgedeki varlığı olası bir durum arz etmemektedir.

1869 Salnamesine göre eğitimin öncelikli bir faaliyet olarak görüldüğü bu ilim vadisinde var olduğu ifade edilen 350 adet medrese sayısının gerçeği yansıtmadığının izahı birkaç şekilde yapılabilir:

1) Bu sayıya sıbyan mektepleri ilave edilmiş olabilir.

2) Arapçada sıfırın karşılığı olarak kullanılan noktanın, sehven 35'in yanına konmasıyla sayı 35'in on katı olan 350'ye çıkmış olabilir ki, ilçenin o dönemki nüfusu ve köy sayısı düşünüldüğünde 35 rakamı çok daha makul görünmektedir.

3) Resmi medrese hocası olmamalarına rağmen icazetli bazı hocaların evlerinin bir odası ya da bölümü dershaneye dönüştürülmüş mekânlar sayıya ilave edilmiş olabilir ki, çevrede pek çok kişinin bu şekilde ders verdiği yaşlı kişilerce ifade edilmektedir.

Of'un önemli bir ilim merkezi olması yönüyle 350 yerine 35 rakamı bile çevre kaza ve nahiyelere göre önemli bir sayının ifadesidir. Zira o dönemde Trabzon merkezde 9, Vakfıkebir nahiyesinde 11, Sürmene nahiyesinde 8, Akçaabat nahiyesinde 1, Rize kazasında 8 medrese bulunuyordu. Kısacası Of kazası hariç Trabzon sancağına bağlı sözü edilen

komşu kaza ve nahiyelerde toplam 37 medrese olduğu aynı salnamede ifade edilmektedir. Hatta Of hariç Karadeniz bölgesindeki (Trabzon, Lazistan, Canik, Gümüşhane) sancaklara bağlı tüm kaza ve nahiyelerde toplam 336 medrese olduğu görülmektedir. Salname dikkate alındığında bu halde bile tüm Karadeniz bölgesindeki medreselerin sayısı tek başına Of'un medrese sayısına ulaşmamaktadır. Yani bu bölgelerdeki toplam 686 medresenin yaklaşık yarısının sadece Of'ta yer aldığı görülmektedir. Bu itibarla 1869 yılına ait salnamede ifade edilen Of'taki 350 medrese sayısının hatalı olduğu anlaşılmaktadır. Salnamede bu bilginin yer aldığı aynı sayfada Trabzon Sancağına bağlı kaza ve nahiyelerdeki medrese, müderris, cami, mescit, imam, kilise, rahip gibi ayrı ayrı kalemlere ait verilen rakamların bir kısmında toplama hatası yapılması, yukarıda da belirtildiği gibi 350 medrese rakamı üzerinde maddi bir hatanın olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin aynı tablodaki tüm kaza ve nahiyelere ait tablo üzerinde gösterilen mescit sayısı ayrı ayrı toplandığında 254 yerine 264, imam sayısı 581 yerine 576, kilise sayısı 319 yerine 318, mektep sayısı 1.141 yerine 1.114, mekteplerde okuyan çocuk sayısı 35.792 yerine 31.109 olarak yanlış toplanmıştır. (Bkz., Trabzon Salnamesi, 1869, c. I, s. 71.) Benzer yanlışlıklar Canik sancağına bağlı kaza ve nahiyelerdeki cami, medrese, imam gibi farklı sınıflarda verilen rakamların toplamında da ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu sancağa bağlı toplam medrese sayısı 146 yerine 449, cami sayısı 449 yerine 223, mescit sayısı 223 yerine 48, mektep sayısı 657 yerine 651 olarak verilmiştir. (Trabzon Salnamesi, 1869, c. I, s. 73.) Dolayısıyla Of'taki medrese sayısının da böyle bir hata neticesinde yanlış yazıldığını ifade edebiliriz.

Sağlıklı bir kıyaslama yapabilmek ve Of ilçesinin durumunu daha net görebilmek için bölgedeki tüm merkezlerin medrese, müderris, talebe, cami, mescit, imam, hatip, kilise ve rahiplerin sayısına bakmak faydalı olacaktır.

**Tablo I:** 1869 Yılı Trabzon Sancağı Dini Yapı ve Görevlileri

Kaza ve Nahiyeler	Medrese	Müderris	Med. Öğr.	Ca Mi	Mes Cit	İmam	Hatip	Kilise	Rahip
Trabzon şehri	9	9	174	32	12	38	30	21	19
Vakfikebir nah.	11	11	307	100	-	26	91	-	-
Akçaabat nah.	1	1	55	78	18	29	69	39	41
Vakfisağır nah.	-	1	-	46	5	-	46	27	31
Maçka nah.	-	-	-	24	-	26	22	118	96
Rize kazası	8	6	155	124	29	66	119	3	3
Kuraiseba nah.	1	1	25	25	-	-	25	-	-
<b>Of kazası</b>	<b>350</b>	<b>82</b>	<b>2364</b>	<b>139</b>	<b>150</b>	<b>98</b>	<b>137</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
Sürmene nah.	8	8	110	95	18	113	95	16	11
Tirebolu kazası	-	3	-	45	-	45	45	29	14
Görel nah.	3	3	20	29	1	25	22	6	3
Giresun kazası ve Kurik nah.	15	11	215	31	12	50	38	24	18
Keşap nah.	5	4	166	38	2	7	29	6	4
Akköy kazası	7	7	481	34	-	19	34	24	15
Bucak kazası	7	13	140	58	4	30	56	31	21
Perşembe nah.	6	6	233	39	-	1	39	2	2
Ulubey Hapsemena n.	3	3	140	40	3	8	39	24	26
Aybastı nah.	1	1	69	13	-	-	10	7	5
<b>TOPLAM</b>	<b>435</b>	<b>170</b>	<b>4654</b>	<b>990</b>	<b>264</b>	<b>576</b>	<b>946</b>	<b>383</b>	<b>318</b>

Solaklı vadisinde 350 medrese olamayacağını ya da bu rakamın çok abartılı olduğunu gösteren delillerden biri de; bu salnamenin aynı sayfasında var olduğu ifade edilen 82 müderris sayısıdır. Yaygın bir gelenek olarak bu yörede bir medresede bir müderris bulunurken 82 müderrisin olduğu aynı yörede yine bu sayı ile orantılı bir medrese sayısının olması gerekir. Bu medreselerin hepsinin aynı anda aktif durumda eğitime devam ettiği düşünüldüğünde 82 müderrisin 350 medreseyi nasıl idare ettiği de tartışılmaya müsait bir konu olarak ortada durmaktadır. 82 müderris sayısı ilçedeki medrese sayısının dörtte birine karşılık gelmektedir ki, buradan hareketle medrese sayısının yaklaşık müderris sayısı kadar olduğu ifade edilebilir.

**Tablo II:** 1888 Trabzon Salnamesine Göre Of (ve Çaykara)'daki Medreseler

	Medrese mevkii	Medrese ismi	Talebe		Medrese mevkii	Medrese ismi	Talebe
1	Çarşı	Müftü Efendi	45	22	Ogene-i Ulya	Hacı Şeyhzâde Mustafa Efendi	60
2	Çufaruksa	Bakkalzâde İsmail Ef.	180	23	Ogene-i Süfla	Hacı Tahir Efendi	80
3	Nefs-i Zah	Mehmet Efendi	60	24	Şur Babayoros	Mehmet Efendi	50
4	Akkilisa	Mehmet Efendi	30	25	Şur	Mahmut Efendi	150
5	Zisino	Mehmet Efendi	60	26	Alisinis	Hacı Osman Efendi	30
6	Zisino	İsmail Efendi	80	27	Ğorğoras	Mahmut Efendi	60
7	Zisino	Mahmut Efendi	30	28	Zeleka	Hacı Ahmet Efendi	80
8	Mapsino	Talip Efendi	100	29	Kadahor	Mehmet Efendi	20
9	Hundez	Bakkalzâde Hüseyin E	120	30	Holaysa	İbrahim Efendi	120
10	Maki	Ali Efendi	100	31	Kadahor	Numan Efendi	40
11	Keler-i Ulya	Ahmet Efendi	55	32	Fotinos	Müslim Efendi	70
12	Eskipazar	Ahmet Efendi	30	33	Zeno	Ahmet Efendi	80
13	Hastikoz	Numanzâde Mustafa Efendi	50	34	Hopşera-i Ulya	Hacı Osman Efendi	70
14	Melinoz	Sait Efendi	70	35	Hopşera-i Süfla	Mehmet Efendi	60
15	İşkenaz	Mehmet Efendi	40	36	Hopşera-i Süfla	Hacı İsmail Efendi	60
16	Şinek	Abbas Efendizâde Mehmet Efendi	150	37	Holomakidanos	Mustafa Efendi	60
17	Çoroş	Hacı Mehmet Efendi	60	38	Holomakidanos	Mahmut Efendi	60
18	Anaso Mezraı	Mehmet Efendi	40	39	Kalanas	Şeyh Ahmet Efendi	80
19	Anaso Mezraı	Abdülkerimzade Mehmet Efendi	50	40	Zenozena	Hafız Lokman Efendi	60
20	Mimilos	Müftüzâde Mustafa Efendi	30	41	Holo Mezraı	Holomezraı	40
21	Paçan	Hacı Salih Efendi	100	42	Kondu	Hacı Yusuf Efendi	80

Öte yandan 1881 tarihli Trabzon Salnamesine göre Of'taki medrese sayısı 65 (c. XII, s. 283) ve 1888 tarihli salnameye göre de (c. XIII, s. 259) yukarıdaki tabloda ayrıntısıyla verildiği üzere 42'dir. Aşağıda temas edileceği



gibi başka bir kaynakta (Albayrak, S., 2002, ss. 304-312) 1914 yılında Of'taki medrese sayısı 69 olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla 1869 yılı hariç sonraki yıllarda ortaya çıkan medrese sayıları arasındaki farklar anlaşılabilir durumdayken, medrese sayısının bu tarihten 12 yıl sonra 365'den 65'e inmesi izah edilebilir bir durum oluşturmamaktadır. Bu tarihler arasında 285 adet medresenin ya yıkılmış ya da yakılmış olması gerekir ki, böyle bir ciddi haber yöreye ait hiçbir kaynakta yer almamıştır.

1903 tarihli Maarif Salnamesinde ise<sup>8</sup> Trabzon merkezde 7, Ordu'da 6, Giresun'da 4, Tirebolu'da 3, Görele'de 6, Canik'te 3, Ünye'de 1, Çarşamba'da 13, Fatsa'da 1, Bafra'da 5, Lazistan'da 5, Hopa'da 5 ve Gümüşhane'de 1 olmak üzere toplam 60 medrese olduğunun (Maarif Salnamesi, 1321/1903, ss. 605-606) kaydı tutulurken ilginç bir şekilde Of'un hiçbir medresesinden bahsedilmemektedir.

1914 yılına gelindiğinde Trabzon il sınırları içerisinde kaza ve köylerde toplam 149 medrese bulunmaktaydı. Bu medreselerin 23'ü Trabzon merkezde, 7'si Akçaabat'ta, 12'si Vakfikebir'de, 1'i Maçka'da, 37'si Sürmene'de ve 69'u Of'ta yer almaktaydı.(Albayrak, S., 2002, ss. 304-312.)

### **Medrese Talebe Sayıları ve Eğitimin Durumu**

Bu dönemde aktif bir şekilde tedrisata devam eden medreselerin talebe sayıları açısından da (yukarıdaki tablo I'e göre) yörenin durumu incelendiğinde Of kazası lehine bariz bir üstünlüğün olduğu görülecektir. Trabzon Sancağına bağlı Rize'den Ordu iline kadar olan tüm kaza ve nahiyelerde medrese talebe sayısı toplam 2.290 iken, Of kazasında bu rakam

---

<sup>8</sup> Burada şu hususa kısaca değinmek gerekirse, 1869 Salnamesinde Of'ta 350 medrese, 1888 tarihindeki salnamede 37 medrese olduğu kaydedilirken, 1903 tarihli Maarif Salnamesinde ise Of'taki medreselerden hiç söz edilmemektedir. Buna karşın Trabzon Merkezdeki medrese sayıları birbirine yakın (1869 Trabzon Salnamesine göre 9, 1903 Maarif Salnamesine göre 7 adet) olarak sunulmaktadır. (Bkz., *Trabzon Salnamesi*, 1869, c. I, ss. 70-71; *Maarif Salnamesi* 1321/1903, ss. 605-606.) Trabzon vilayetinin eğitim durumu ile ilgili istifade ettiğimiz kaynaklardan biri olan 1903 tarihli Maarif Salnamesi, Karadeniz bölge genelinde 60 medresenin adları, buldukları yerler, müderrisleri, banileri ve talebe sayılarına varıncaya kadar her türlü bilgiyi ayrıntılı bir şekilde verirken, (bkz., *Maarif Salnamesi*, 1321/1903, ss. 605-606.) daha erken tarihli maarif salnamelerinde en çok medresesi olduğu ifade edilen Of'un hiçbir medresesinden söz edilmemesi dikkat çekmektedir. Bu dönemde etkin bir şekilde eğitimlerine devam eden bu yöre medreselerinin bu salnamede hiçbirinin yer almamasının en güçlü nedeni unutulmuş olmasıdır.

2.364'tür. Yani Of'taki talebe sayısı bu bölgenin toplam talebe sayısının yarısından fazladır. Yine tüm Trabzon sancağı içerisinde 139 cami, 150 mescit, 137 hatip, 191 mektep sayısı ile diğer bölgelerin üstünde yer almıştır.

1888 tarihli Trabzon Salnamesi de Trabzon'un her bir kazasındaki resmi medrese ve talebelerinin sayısına ve müderrislerin isimlerine yer verir. Resmi numaralarına göre 134'den 176'ya kadar sıralanan eski Of kazasındaki 42 medreseden 15 tanesi bugünkü Of (Hayrat dâhil) kasabasında, 27'si de Çaykara (Dernekpazarı dâhil) kazasında bulunmaktaydı. Bu medreselerden Of'a ait olanlarda 1.050, Çaykara'ya dâhil olanlarda 1.840 olmak üzere toplam 2.890 talebe öğrenim görmekteydi. (c. XIII, ss. 127-131.)

1914 yılında ise Trabzon il genelinde kayıtlı bulunan toplam 4.085 talebeden 763'ü Trabzon Merkez'de, 557'si Akçaabat'ta, 581'i Vakıfkebir'de, 22'si Maçka'da, 680'i Sürmene'de ve 1.482'si Of'taki medreselerde eğitim görüyordu. (Albayrak, S., 2002,ss. 304-312.) Hasan Umur ise Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde, Of kazasındaki medreselerde yaklaşık üç ila dört bin arasında talebenin bulunduğunu belirtmektedir. (Umur, 1949, ss. 25-33.)

**Tablo III:** 1914 Yılı Of Medreseleri ve Talebe Sayıları

	Adı	Tal.		Adı	Tal.		Adı	Tal.
1	Eskipazar	5	24	Çufaruksa	57	47	Zenozena	9
2	Hundez	19	25	Halman	13	48	Arşela	3
3	Kondu	20	26	Mapsino	37	49	Kalis	3
4	Çalek	12	27	Visir	7	50	Arhançelo	12
5	Haksa	15	28	Çoruk	12	51	Mezire	22
6	Samri	11	29	Mavrand-ı Ulya	29	52	Kondu-i Ulya	23
7	Ukşul	6	30	Mavrand-ı Süfla	14	53	Kondu-i Süfla	10
8	Savan	9	31	Melinoz	19	54	Okşoho	18
9	Rehot	5	32	İşkenaz	8	55	Süleyman (Zisino'da)	51
10	Çivaloz	10	33	Ebuban (?)	28	56	Erşeme (Zisino'da)	34
11	Komanet	7	34	Zariyoz (?)	5	57	Filas	15
12	Harvel	14	35	Ogene-i Ulya	22	58	Zeno (Camii Kebir'de)	18
13	Keler	3	36	Ogene-i Süfla	22	59	Zeno (Aksilsu'da)	14
14	Tervel	6	37	Alisinos	34	60	Fotinos	7
15	Ancibranoz	9	38	Şinek	112	61	Holaysa	61
16	Yalavas	20	39	Şur	23	62	Zeleva	23
17	Foletli	8	40	Bababoroş (?)	41	63	Çorğoras	36
18	Haşkoz- iUlya	19	41	Zihono	8	64	Paçan	5
19	Yarakar	8	42	Hopşera-i Ulya	31	65	Anaso	58
20	Yavan	16	43	Hopşera-i Süfla	17	66	Anaso-i Süfla	7
21	Yaranoz	27	44	Makidanos	16	67	Çoroş	81
22	Miço	23	45	Fot	31	68	Şerah	51
23	Balaban	7	46	Kalanas	19	69	Şerah (Şerah Gölü'nde)	37

Bu tabloda yer alan medreselerin 35'ten sonrasında yer alanlar Çaykara medreseleridir.

Of'taki 69 adet medrese; tüm ildeki medreselerin % 46,3'üne, medrese talebelerinin de % 31,7'sine karşılık gelmektedir ki, bu durum Trabzon merkez ve kazaları arasında oldukça yüksek bir orana tekabül etmektedir. Aynı şekilde Trabzon merkezdeki % 18.67'lik, Akçaabat'taki % 13.63'lük, Vakfikebir'deki % 14. 27'lik ve Sürmene'deki % 16.64'lük orandaki talebe sayıları, Solaklı Vadisi'ndeki talebe sayısından (%36.27) oldukça geri kalmaktaydılar.

Trabzon ili genelinde mevcut 149 medrese arasında talebe sayıları bakımından 170 talebe ile Vakfikebir Merkez Medresesi, 167 talebe ile Akçaabat Medrese-i Kebir Medresesi, 130 talebe ile Akçaabat Sekmese Medresesi ve 112 talebe ile Çaykara Şinek/Ataköy Medresesi (Albayrak, S., 2002, ss. 306-312.) ilk dört sırayı paylaşmaktadır.

Of medreseleri içerisinde en fazla talebe ile Şinek/Ataköy (112 talebe), Çoroş/Taşkıran (81 talebe), Holaysa/Baltacı-Yeşilalan (61 talebe),

Anoso/Çambaşı (58 talebe), Çufaruksa/Uğurlu (57 talebe), Şerah/Uzungöl (51 talebe), medreseleri öne çıkmaktadır. Keler, Arşela/Tüfekçi ve Kalis/Konuklu medreseleri de 3'er talebe ile son sırada yer almaktadır.

1914 yılında Of'a bağlı bir nahiye olan Çaykara ilçesinin hemen hemen her köyünde bir medrese bulunmakla birlikte bazı büyük köylerinde iki medresenin varlığı dikkat çekmektedir. Bu köyler Ogene/Kökнар, Hopşera/Soğanlı-Akdoğan, Kondu/Dernekpazarı, Zeno/Ulucami ve Anoso/Çambaşı köyleridir. Hatta Şerah/Uzungöl'de üç medrese bulunmaktaydı. (Albayrak, S., 2002, ss. 307-309.)

Dönemin Trabzon İngiliz konsolosu Alfred Biliotti, medreselerin sayısının Trabzon'un doğusuna doğru fazlalaşmakta olduğunu ifade ettikten sonra şu açıklamayı yapar: “*Bunun sebebi de bu bölgedeki ahalinin son 150 yıl içinde İslam'ı kabul etmesi idi. Dolayısıyla İslamî bilgiler ile teçhiz edilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla buralarda çok sayıda medreseler açılmıştır.*” (Şaşmaz, 1997, s. 42.)

Medrese eğitimine başlayan talebeye önce Kur'an öğretilir, sonra hafızlık kabiliyeti olanlara isteğe bağlı olarak hafızlık yaptırılırdı. Hafızlık yapmayanlar doğrudan, yapanlar ise hafızlıktan sonra Arapça eğitimine başlardı. Arapça eğitimine ilk basamak olan Sarf'tan başlanırdı. Bu bağlamda *Emsile, Bina, Maksut, İzzî, Merrah* kitapları okutulurdu. Sarf'tan sonra Nahiv'e geçilir ve *Avâmil, İzhâr, Kâfiye* ve *Molla Câmi* okunurdu. Arapça eğitimi devam ederken Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelâm gibi şer'i ilimlere ait *Celâleyn, Meşâriku'l-Envâr, Halebî, Mültekâ, Beydavî, İşagoci, Şerh-i Akâid, Ramazan Efendi, Akâid-i Kesteli, Mirâtu'l-Usûl* kitapları<sup>9</sup> okutulurdu. (Bakkaloğlu, 2002, ss. 338-339)

<sup>9</sup> *Sarf (Etimoloji)*: Kelime türemeleri ve fiil çekimleri konularının işlendiği bu derste okutulan kitaplardan en meşhur olanları *Emsile, Binâ, Maksûd, İzzî* ve *Merah*'dir. *Emsile, Binâ, Maksûd* adlı temel gramer kitaplarının yazarları bilinmemektedir. *İzzî*, İbrahim bin Abdülvehhab ez-Zincânî (1257)'nin; *Merah* ise Ahmed bin Ali bin Mesud'un eseridir. *Nahiv (Formoloji)*: Arapçanın cümle yapısı ve kuruluşu konularının anlatıldığı bu derste en yaygın olarak okutulan kitaplardan *Avâmil*, Muhammed Birgivi Efendi (1573)'nin eseri olup Arapça gramerinde kelimelerin i'rabı üzerinde durur. *İzhar*, asıl adı “İzhâru'l-Esrâr fi'n-Nahv” olan bu kitap da aynı kişiye aittir. *Avâmil* kitabındaki konuların derinlemesine işlendiği bu kitap da kelimelerin i'rabını inceler. *Kâfiye*, İbn Hâcib adıyla tanınan Osman b. Ömer (1248) tarafından yazılan bu eser, nahiv konularını pek çok örneklerle anlatan üst düzey bir eserdir. Bu esere “el-Fevâidü'z-Zıyâiyye fi Şerhi'l-Kâfiye” adıyla yazılan, Molla Câmi (1492) tarafından hazırlandığı için de *Molla Câmi* adıyla bilinir. (Hızlı, 2008, s. 34.)

Osmanlı Devleti döneminde Of-Çaykara vadisindeki medreselerin diğer medreselerden en önemli farkı, bazı derslerin eksik olması ve derslerin hep aynı hoca tarafından verilmesiydi. Diğer medreselerde okutulan dersler, ayrı ayrı hocalar tarafından verilmekte, Of çevresindeki medreselerde Ahlak ilmi, Türk Edebiyatı, Siyer-i Nebi ve İslam Tarihi gibi dersler de okutulmamaktaydı. (Saran, 2013, ss. 235-236.)

Bu medreselerde eğitim alan talebelerin çoğunluğu Of, Çaykara ve komşu ilçelerden olmakla birlikte Bayburtlu, Giresunlu, Ordulu, Gümüşhaneli, Rizeli talebeler de bulunmaktaydı. (Saran, 2013, s. 236.)

Medreselerin işlevi ve özellikleri açısından tam bir uyumluluk içerisinde olmasa da dini tedrisatın yoğun bir şekilde işlendiği alanlarda dikkat çeken bir tarikat bağlamının da kısaca irdelenmesi gerektiğini düşünüyoruz. Genelde dinin temel ilke ve prensiplerinin uygulandığı bölgelerde tekkelerin yer aldığı düşünüldüğünde, 1869 Trabzon Salnamesine göre bu coğrafyada bu kadar medrese olmasına rağmen sadece bir tek tekkenin bulunması dikkat çekicidir. Özellikle Trabzon'un doğusuna doğru olan bölgede batı tarafından çok daha az tekke bulunmaktadır. Trabzon merkezde 8, Rize'de 3 ve Of'ta bulunan bir tekkenin dışında Lazistan sancağına bağlı Batum kazasına kadar olan bölgede hiçbir tekke yer almamaktadır. Trabzon'un Batısında ise (Canik sancağına bağlı) Bafra kazasına kadar 53 tekke bulunmaktadır. (c. I, ss. 70-75)<sup>10</sup>

Tarikat anlayışının bu bölgede 19. asrın ikinci yarısından itibaren yaygınlaştığı ve bunun daha çok *Nakşibendilik* merkezli olduğu görülmektedir. Nakşibendiliğin gelişmesini ve özellikle bu yörede yayılmasını sağlayan Ahmed Ziyauddin Gümüşhanevî (1813-1893), ilk medrese tahsilini Of'un Çufaruksa/Uğurlu beldesinde yapmıştır. (Günaydın, 2008a, s.118.) Yine Gümüşhanevî'den hem medrese ilimlerini hem de tasavvufi bilgilerini tahsil edip zahir ve batını, medrese ve tarikatı Kur'an ve Sünnet çizgisinde birbirine yakınlaştırmayı büyük oranda başaran Dernekpazarılı Yusuf Şevki Efendi'nin (Yıldırım, 2002, ss. 572-573) yöredeki etkinliğinden söz etmek gerekir. Yusuf Şevki Efendi (1840-1904)'nin yanı

<sup>10</sup> Hatta Mustafa Cansız'ın verdiği bilgiye göre bölgede hiçbir tekke yoktur. (Mustafa Cansız, "Of Kazasının Umumi Tarihçesi", *İnan, Trabzon Halkevi Kültür Dergisi*, Yeni Seri sayı: 38, s. 13, aktaran, Günaydın, 2008a, s. 103.)

sıra Of'un Mapsino/Gürpınar beldesinden Şeyh Ahmed Efendi, Çalekli Dursun Fevzi Güven (1883-1977) ve Hacı Ferişad Efendi (1886-1929) hem medrese geleneği hem de tasavvuf eğitimini bir arada yürüten önemli şahsiyetlerdir. (Günaydın, 2008a, s.120.)

Söz konusu medreselerin fiziki durumuna da kısaca bakmak gerekirse, Anadolu'da inşa edilen ve çok sayıda dersliği veya odası bulunan büyük medreselerin genelde taş işçiliği ile yapıldığı bilinmektedir. Of yöresinde ise, günümüze ulaşan medreseler incelendiğinde nispeten daha küçük ve diğer medreselerde olduğu gibi çoğu ahşaptan, bir kısmı da taştan yapıldığı görülmektedir. Öte yandan medreseler genelde bu şekilde müstakil bir yapı olarak inşa edilirken, kimi medreselerin de evin bir bölümünde faaliyet gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Dernekpazarı Güney Mahallesi'nde Efendioğlu Ali Şakir Efendi 1899 yılında inşa ettiği evin bir bölümünü öğrencilerin ders okuyacağı şekilde yaptırmış ve burada tedrisatını devam ettirmiştir. Bunun yanı sıra Çaykaralı Hacı Hasan Efendi (1909-1982), tedrisatını kendi evinin alt katındaki medresede yürütüyordu. Bu yapılar günümüzde de varlığını korumaktadır. (Günaydın, 2008a, ss.110-111.)

Osmanlı genelindeki medreselerin gerilemesine yol açan nedenlerin<sup>11</sup> büyük ölçüde Of ve çevresindeki medreseler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. 1950'li yıllarda Of yöresi medreselerinin müfettişliğini yapan Hasan Umur'un, Of halkının zeki, çalışkan, ilme ve eğitime değer veren kişiliğe sahip olduğunu, kazada mevcut 80 civarında medresenin ve 3-4 bin kadar talebenin bunu kanıtladığını ifade ettikten sonra son dönemde medrese geleneğinin bozulmasına dair yaptığı değerlendirme şöyledir:

<sup>11</sup> Nüfus yoğunluğu, devletin diğer müesseselerindeki bozukluklar, ulema çocukları (ulemazâdegân) sınıfının doğuşu, ilmiyeye ait kanun-talimat ve geleneğin çiğnenmesi (Baltacı, 1976, ss. 61-71), merkeziyetçilik, saltanat kavgası, talebe isyanları (Atay, 1983, ss. 136-138), 17. asırdan itibaren devletin sosyal ve ekonomik düzeninin bozulmaya başlaması ile önce vakıf müessesesi sonra da ona bağlı olarak eğitim ve öğretim sisteminin çökmeye yüz tutması, (Kodaman, 1980, ss. 10-11.) medreselerden imtihanların kaldırılması ve medresede okuyanların askerlik hizmetinden muaf olmaları yüzünden asker kaçaklarının sığnağı olması. (Umur, 1949, s. 28.)

*“Bu medreselerin bütün yurttaki medreseler gibi zamana uygun – bilinmesi zaruri olan- ilimlerden mahrum bırakılmaları, verilen emeğe karşı yapılan ifadeyi mahdut bir dereceye indirmiştir. Dünyayı nurlara gark eden yeni ilimler ve yeni usuller, bizim medreselerin kapılarına yanaşamamıştır. Asırlarca evvel meydana konan nazariyeler, usuller olduğu gibi kalmamış, belki tedenni etmiştir. Hâlbuki zamanın icabı, her şey gibi medreseler de yenilikler, inkılâplar istiyordu. Uyandırıcı bir inkılâpçı bekleyen medreseler, ümit edilenin aksine –yaşamak hakkı iken, yanlış bir fikrin tesiriyle- ölümle karşılaştı ve yok yere memleketin muhtaç olduğu bir müessese yok olup gitti.” (Umur, 1949, s. 25.)*

Umur, ayrıca Of medreselerindeki kalitenin düşüşünü haftalık ders sayısının fazlalığına, müfredat yoğunluğuna ve okutulan derslerin aynı müderris tarafından verilmesine bağlamaktadır:

*“Medreselerdeki müderrislerin okuttukları derslerin hudutsuz olmasıdır. Herhangi bir yüksek mektep veya lisede bir hocanın en çok haftada 20 saat ders okutabileceğini kabul edelim –ki en yüksek bir gayrettir-. Medreselerde ise bir hoca haftada elli saat ders okuttuğu vaki idi. İcabında Emsile’den tut; sarf, nahiv, mantık, meânî, beyan, fıkıh, usulü fıkıh, kelâm, tefsir, hadis gibi derslerin hepsini bir günde okutur. Bu durum karşısında hoca ne anlatır, talebe ne anlar. Eğer birkaç medrese müderrisleri birleşip bir karar alarak derslere göre talebeleri taksim kudretini gösterebilselerdi, çok faydalı bir yenilik yapmış olurlardı.” (Umur, 1949, s. 27.)*

Hasan Umur, kazadaki müderrislerle yaptığı görüşmelerden elde ettiği intiba neticesinde medreselerin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine dair yapılması gerekenler konusunda hazırladığı raporu, dönemin Of müftüsü Bakkalzâde Hüseyin Efendi (1854-1921)’ye sunmuş olmasına rağmen bu rapor pek dikkate alınmamıştır. Raporda, medreselerde takip edilen eğitim-öğretim metodunun artık bozulmaya başladığı ifade edildikten sonra merkezi bir konumda bulunan Of’un Çufaruksa/Uğurlu beldesinde tek bir medrese kurulup çağa ve hayata uygun bazı derslerin ilavesiyle bir yenilik meydana getirilmesi gerektiği, dışarıdan gelecek hocaların masraflarının bir şekilde

karşılanması ve Bakkalzâde Hüseyin Efendi'nin müftülükten istifa ederek medrese müdürlüğünü yürütmesi talep edilmiştir. (Umur, 1949, ss. 28-29.)

Bilindiği gibi 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm yurttaki medreseler kapatılmıştı. Pek tabiidir ki ülke genelindeki medreseler kapatılınca son üç asırdır hizmet vermiş olan Of ilçesindeki medreseler de aynı akıbete maruz kalmış oldu. Aynı kanunla tüm yurttaki açılan ve medreselerin yerine ikame edilen 29 İmam Hatip Lisesinden biri de Of'ta açılmıştır. Bununla birlikte din eğitime bazı kısıtlamalar getirildiği ve sıkı takibe tutulduğu da bilinmektedir.

Of'taki medreselerin kapatılmasıyla birlikte bu bölgede dini eğitimin de bittiğini söylemek mümkün değildir. Of halkı, bir Karadenizli olarak karşılaştığı problemlere eski yoğunlukta olmasa da din eğitime kendince ürettiği çözümlerle devam etmiştir. Of-Çaykara istikametindeki Solaklı deresiyle ayrılan sırtları ve tepelerindeki yerleşim alanlarını güvenlik güçleri kontrol edemiyordu. Zira o dönemde köylere ulaşımı sağlayan araç yolları mevcut değildi. Güvenlik görevlilerinin yaya yolunu takip etmek zorunda kalması nedeniyle müderrislerin eğitim faaliyetlerini kontrol etmeleri oldukça zordu.(Günaydın, 2008a, s. 132.) Bölge insanının çokça önemseydiği ve hiçbir zaman vazgeçmek istemediği dini eğitime devam edebilmek adına uyguladığı ikinci metot da köye giriş yollarına nöbetçi dikmekti. Jandarmanın geldiğini gören nöbetçiler derhal köye haber verip eğitime bir süre ara verildiği sıkça duyulan vakalardandır.

Mütedeyyin bölge halkı dini hizmeti yürütenlere ve güvenlik güçlerine karşı duydukları saygı ve güven nedeniyle güvenlik güçleri ile dini kimliği olanlar arasında bir yanlışlığa mahal vermeden bir köprü kurmayı başarmışlardır. Bu sayede diğer bölgelerde güvenlik güçleri ile halk arasında yaşanan istenmeyen vakalar bu vadede yaşanmamış oldu. Bu ara dönemdeki eğitim, Gargar Müslim Efendi (1851-1938), Tayyib Zühdü Efendi (1867-1942), Çalekli Dursun Efendi, Mehmet Rüştü Aşikkutlu ve Hacı Hasan Rami Efendi gibi hocalarla tabir caizse bazen yer üstünde bazen de yer altında sürdürülerek büyük bir sorun olmaktan çıkmıştır. Netice itibariyle 1924 yılından itibaren din eğitimi alanında ortaya konan rezervler ve uygulanan kısıtlamalar sonucunda normal şartlarda inkıtaat uğraması gereken bu sistemin, sözü edilen ulemanın akılcı uygulamalarıyla devam edebilmiş olması medrese geleneği açısından dikkat çekici bir durumdur.



## Sonuç

20. asrın sonlarında köylerinin tamamına yakınında birer, hatta bazı köylerinde iki medrese, 3-4 bin dolayındaki medrese talebesi ve yüzlerce müderrisi bulunan Of'un, bu yoğunluktaki medrese, müderris ve öğrenci sayısının sorgulanması ve irdelenmesi gereken bir husus olduğunu ve tarihe bu anlamda not düşülmesi gerektiğini düşünüyoruz. 1867-1873 yılları arasında Trabzon'da İngiliz Konsolosluğu görevinde bulunan W. Gifford Palgrave'nin 29 Ocak 1873 tarihinde yayınladığı raporunda Of kazasının çok sayıdaki medresesi, müderrisi ve talebesiyle ünlü olduğunu ve Anadolu'nun hiçbir bölgesinde bu kadar çok sayıda molla ve müftüye rastlanmadığını ifade etmesi (Bkz. Meeker, 2005, s. 300) de bölgeyi tanımlaması bakımından kayda değerdir.

Of, 1461 yılında Fatih Sultan Mehmed tarafından fethedilmesinden sonra Osmanlı İmparatorluğu'nun uyguladığı iskân politikası gereği bu bölgeye yerleştirdiği Müslüman nüfus sayesinde İslamlaştırılmıştır. Ayrıca burada Maraş'tan gelerek halkın ihtida etmesine büyük katkısı olan Şeyh Osman Efendi ve iki kardeşinin katkılarını da göz ardı etmemek gerekir.

Yörede yaklaşık üç asırlık bir geçmişi olan medreseler ve medreseler özelinde '*Of lu Hoca*' namıyla ün salmış müderrisler, bölge insanının hatta tüm Anadolu'nun eğitiminde aktif bir rol oynamış kişiler oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca söz konusu bu müderrisler sayesinde geleneksel medrese eğitiminin disiplinden taviz vermeden sürdürülmüş olmasının da yörenin sosyo-kültürel yapısına değerli katkıları olduğu muhakkaktır.

Bölgede son birkaç yüzyıldır etkin bir şekilde hizmet vermiş olan medreselerin sayısı üzerinde yaşanan karmaşanın büyük ihtimalle kaynaklardaki maddi yazım hatalarından kaynaklandığı ve buna bağlı olarak da Of'ta çevre il ve ilçelerden fazla medrese olmakla birlikte iddia edildiği kadar aşırı sayıdaki medresenin bu bölgede yer almadığı anlaşılmaktadır.

Vaktiyle din eğitimine kısıtlamalar getirilmesi veya medreselerin kapatılması medrese geleneğine ait eğitim faaliyetlerini sekteye uğratmış olmasına rağmen, '*Of lu Hoca*' bir şekilde bu doğrultudaki faaliyetlerini sürdürmüştür. Zor şartlar altında olsa da medrese eğitimi alanındaki bu faaliyetlerin devam ettirilmiş olması, bölgenin kültürel ve dini yaşamında din eğitiminin ne derece önemli olduğunu gösteren en somut örneklerden birisidir.

### Kaynakça

- Albayrak, Haşim, (1986), *Of ve Çaykara I*, Ankara: Cantekin Mat.
- ....., (2008), *Oflu Hoca Kavramını Oluşturan Din Adamları*, İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Albayrak, Sadık, (2002), “1914 Yılında Trabzon Medreseleri ve Çaykara’da İلمي Hayat”, *Çaykara’nın Manevi ve Kültürel Değerleri Sempozyumu I*, (ss. 302-316), Trabzon: Eser Ofset.
- Aşıkkutlu, Emin, (1991), “Mehmet Rüştü Aşıkkutlu” mad. *DİA*. c. V. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Atay, Hüseyin, (1983), *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, İstanbul: Dergâh yay.
- Bakkaloğlu, İ.Hakkı, (2002), “Çaykara Medreseleri, Müderrisler ve İcazetnâmeler”, *Çaykara’nın Manevi ve Kültürel Değerleri Sempozyumu I*, (ss. 337-377), Trabzon: Eser Ofset.
- Baltacı, Cahit, (1976), *XV-XVI Asırlar Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan mat.
- Bostan, Hanefi, (1974), “XVI. Asrın Sonlarında Çaykara’da Sosyal ve İktisadi Hayat”, *Çaykarahılar*, yıl: 2, sayı: 6, İstanbul.
- ....., (1997) “Boyun Eğmişti Bir Görmede Ruhban,” *Tarih ve Medeniyet*, sayı: 44. İstanbul.
- ....., (1994), “XV-XVI. Asırlardan Çaykara’da İslamiyet ve Maraşlı Şeyh Osman Efendi”, *Çaykarahılar*, yıl: 2, sayı: 7, (ss. 17-20) İstanbul.
- Demircioğlu, İ. Hakkı, (1996), *1881-1908 Döneminde Trabzon Sancağı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, (KTÜ. Sos. Bil. Ens.), Trabzon.
- Doğan, İsmail, (2012), *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, Ankara: Nobel yay.
- Düzenli, Yahya, (2006), “Mandan Hoca’dan Gü nümüze Ofli Hoca: İronik Şablonun Ötesi”, *Temel Kimdir*, (ed.:), Ömer Asan, (ss. 92-129), İstanbul Heyamola yay.
- Ertan, M. Emin, (2012), *Hudekzâde Mehmed Vehbi Efendi Manzume-i Numaniye li Kasas-i İbrahim (a.s.) fi Fazl-ı Mekke*, Ankara: Kurtuba yay.
- Günaydın, Mehmet, (2008a), “Of Medreselerinin Tarihi Fonksiyonelliğine Bakış,” *KSÜ. İlahiyat Fak. Der.*, sayı: 12 (ss. 101-136).
- ....., (2008b), “Reisu’l-Kurra Mehmet Rüştü Aşıkkutlu’nun Kur’an Öğretimine Katkıları ve Dini Görüşleri,” *KSÜ İlahiyat Fak. Der.*, sayı:1 (ss.121-154).
- Hızlı, Mefail, (2008), “Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler”, *UÜ. İlahiyat Fak. Der.*, cilt: XVII, sayı: 1 (ss. 25-46).
- İslam Ansiklopedisi, (1964), *Salname*, mad., X, (ss.134-136), İstanbul: MEB.
- Kodaman, Bayram, (1980), *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, İstanbul: Ötügen yay.
- Meeker, E. Michael, (2002), *A Nation of Empire: The Ottoman Legacy of Turkish Modernity*, London, England: University of California Press.
- Salname-i Nezaret-i Mearif-i Umumiyye, (1321/1903), (Altıncı Sene), Asır Matbaası.
- Sami, Şemseddin, (1316h.), *Kamusu’l-A’lam*, İstanbul: Mihran Mat.
- Saran, A. Kemal, (2013), *Omuzumda Hemence*, İstanbul: Timaş yay.
- Şaşmaz, Musa, (1997), “İngiliz Konsolosu Alfred Biliotti’nin 1885’teki Raporuna Göre Trabzon Vilayetinde Eğitimin Durumu”, *Tarih ve Toplum Dergisi*, sayı:163, (ss. 41-53).
- Şevket, Şakir, (2013), *Trabzon Tarihi*, (haz., İsmail Hacıfettahoğlu), İstanbul: Kurtuba yay.
- Trabzon Vilayeti Salnamesi, 1869, 1881, 1888, 1892, (1993), (haz.:) Kudret Emiroğlu, Ankara.
- Umur, Hasan, (1949), *Of ve Of Muharebeleri*, İstanbul: Güven Mat.
- ....., (1956), *Of Tarihine Ek*, İstanbul.
- Uzunçarşılı, İ. Hakkı, (1988), *Osmanlılarda İlmiye Teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yavuz, Y. Şevki, (1995), “ Ferşad Efendi” mad. *DİA*, c. XII. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.  
Yıldırım, Arif, (2002), “Kondulu Yusuf Şevki Efendi”, *Çaykara'nın Manevi ve Kültürel Değerleri Sempozyumu I*, (ss. 572-576.), Trabzon: Eser Ofset.

# Ortaokul Öğrencilerinin Üç Nokta ve Sonsuzluk Kavramına İlişkin Görüşleri

Received/Geliş: 03/07/2016  
Accepted/Kabul: 22/02/2017

Kübra YILDIRIM\*  
Cenk KEŞAN\*\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sonsuzluk ve üç nokta kavramlarına yönelik farkındalıklarını tespit etmektir. Bu çalışma durum (örnek olay) çalışması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde öğrenim gören 5., 6., 7., ve 8. sınıflardan 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sonsuzluk ve üç nokta ilgili düşünceleri açık uçlu değerlendirme sorularından oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmada “üç nokta”, “en büyük sayı”, “sonsuzluk azalır mı” ve “sonsuzluk artar mı” olmak üzere 4 tema vardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bu temalara verdikleri yanıtların çelişkili olduğu ve öğrenciler tarafından bu kavramların tam olarak kavranmadığı görülmektedir. Bu çalışmadan ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ortaokulda karşılaştıkları bu iki kavramı tam olarak öğrenmeden bir üst eğitim kurumuna geçtiği sonucu çıkarılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul matematik dersi öğretim programı, Sonsuzluk, Üç nokta, Ortaokul öğrencileri

---

\*Matematik Öğretmeni, MEB, Doktora Öğrencisi, kubra.yildirim.90@hotmail.com

\*\*Doç. Dr., DEÜ Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, cenkkesan@gmail.com

## The Analysis of Secondary School Students' Views on The Concepts of Triple Dot and Infinity

### Abstract

The aim of this study is to determine the awareness of the concept of infinity and triple dot in secondary school students. This study was conducted through case study. The study was carried out with a total of 40 students, 10 of whom were students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades who were educated in İzmir Kemalpaşa province. In this study, the thoughts of the middle school students about infinity and triple dot are considered using open ended evaluation question forms. The results were analyzed by descriptive analysis. There are 4 themes in the study: "triple dot", "greatest number", "infinity decreases" and "infinity increases". In the study, it is seen that the answers given by the students to these themes are contradictory and the students do not fully understand these concepts. From this study, it is deduced that, secondary school students ( 5, 6, 7 and 8. grade) pass to a higher education institution without fully learning these two concepts they encounter in secondary school.

**Key Words:** Secondary school maths curriculum, Infinity, Triple dot, Secondary school students

## Giriş

Matematiksel kavramlar matematik eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Matematik eğitiminin genel amaçlarından birincisi öğrencinin matematiksel kavramları anlayabilmesini, bunlar arasında ilişkiler kurabilmesini, bu kavram ve ilişkileri günlük hayatta ve diğer disiplinlerde kullanabilmesini sağlamaktır (MEB, 2013). Bundan dolayı MEB (2013), matematikteki kavramların geliştirilmesinin, belli ders saatleri ile sınırlandırılmadan süreç içinde gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Sonsuzluk kavramı uzun süre matematikçilerin uzak kalmayı tercih ettiği bir konudur. Matematikçiler arasında büyük tartışmaların yaşanmasına neden olan bu kavram uzun süre cevaplanamayan soruları da beraberinde getirmiştir (Kanbolat, 2010). Uzun yıllar bu kavram matematikçiler arasında kabul görmese de daha sonraları bu kavramın varlığını kabul edenler bu kavram ile ilgili kendi anlayışlarını oluşturmuşlardır (Aztekin, 2008). Sonsuzluk gibi tarihte tartışmalara yol açan bir konuda farklı matematiksel anlayışların ve kavram imajlarının oluşması doğal bir durumdur (Aztekin, 2008). Öğrenciler açısından ise sonsuzluk kavramı karmaşık ve soyut bir kavramdır (Kolar ve Cadez, 2012). Soyut bir kavram olmasından ötürü görsel olarak biçimlendirmek ve yaşadığımız dünya ile ilişkilendirmekte zorluklar yaşanmaktadır (Bozkuş, 2014). Öğrencilerin günlük yaşam tecrübeleri her şeyin bir sonunun olduğu yönündedir. Bu durum öğrencilerin matematiksel sonsuzluk anlayışlarını kısıtlamaktadır (İşleyen, 2013). Tall (2001) ise bütün sonsuzluk anlayışlarının öğrencilerin sonlu deneyimleri sayesinde ortaya çıktığını söylemiştir.

Sonsuzluk matematikte ortaöğretim ve lisans düzeyinde sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Öğrenciler diziler, seriler, limit, süreklilik, türev, integral gibi önemli matematik konularında bu kavram ile daha sık karşılaşmaktadırlar. Diğer bir açıdan öğrenciler aslında bu kavram ile ortaokul yıllarında da karşılaşmaktadırlar. Ortaokul matematik öğretim programına bakıldığında sonsuzluk kavramı ile ilgili herhangi bir kazanım görülmemektedir. Öğrenciler bu yıllarda sonsuzluk kavramını daha çok sezgisel olarak kullanmaktadırlar (Özmantar, 2008). Yapılan çalışmalar öğrencilerde sonsuzluk sezgisinin var olduğunu göstermektedir (Singer ve Voica, 2003). Ortaokul programındaki doğru, düzlem, devirli ondalık sayılar, pi sayısı, irrasyonel sayı gibi kavramların öğretiminde sonsuzluk kavramından

bahsedilmektedir fakat bu yıllarda öğrencilerin bu kavramı öğrenmeleri daha çok sezgisel kavrama veya tesadüfi öğrenmelerle gerçekleşmektedir (Özmantar, 2008). Jirotkova ve Littler (2004), öğrencilerin sonsuzlukla ilgili düşünceleri ilk olarak amaçlı bir öğretim olamadan sezgisel olarak geliştiğini söylemiştir. Ayrıca bu informal yolla öğrenme ilerideki öğrenmelerde sorunlara yol açabilir. Tall (1980), öğrencilerdeki sonsuzluk kavramına yönelik sezgisel düşüncelerin üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır (aktaran Bozkuş, Toluk ve Çetin, 2015). Bozkuş, Toluk ve Çetin (2015), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sonsuzlukla ilgili gerçek hayattan edindikleri sezgileri olduğu görülmüştür. Sierpinska (1987), birçok öğrencinin sonsuzluk kavramını en büyük sayı olarak öğrendiğini ve bunun ileride sonsuzluk kavramına yönelik öğrencilerde yanlış öğrenme ve zorluklara sebep olacağını belirtmiştir. Sonsuzluk kavramını öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri de etkilemektedir (Çelik ve Akşan, 2013; Singer ve Voica, 2008). Sonsuzluk kavramının günlük yaşamdaki ilk akla gelen anlamı “sonu olmayan” veya “belli bir karşılığı olmaması” şeklindedir (Çelik ve Akşan, 2013). Matematik eğitiminin genel amaçlarından biri öğrencilere ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (MEB, 2013). Bozkuş (2014), öğrencilerin matematiksel öğrenmeleri ile ikincil sezgilerinin geliştiğini ve bu sezgilerinin sonsuzluğu öğrenmeye daha elverişli olduğunu belirtmiştir.

Sonsuzluk kavramı ile ilgili bir çok çalışma yürütülmüştür (Aztekin, 2008; Dubinsky, Weller, McDonald ve Brown, 2005; Ervynck, 1994; Fischbein, 2001; Kanpolat, 2010; Mamolo ve Zazkis, 2008; Monaghan, 1986; Singer ve Voica, 2003; Singer ve Voica, 2008; Tall ve Tirosh, 2001; Narlı ve Narlı, 2013). Sonsuzluk kavramına yönelik ülkemizde az sayıda çalışma yapılmıştır (Aztekin, 2008; Çelik ve Akşan, 2013; Güven ve Karataş, 2004; İşleyen, 2013; Narlı ve Narlı, 2013; Bozkuş, Toluk ve Çetin, 2015). Bu çalışmalardan ortaokul öğrencilerine yönelik (Aztekin, 2008; Narlı ve Narlı, 2013; Bozkuş, Toluk ve Çetin, 2015), ortaöğretim öğrencilerine yönelik (İşleyen, 2013), matematik öğretmen adaylarına yönelik (Güven ve Karataş, 2004; Çelik ve Akşan, 2013) ve doktora öğrencilerine yönelik (Aztekin, 2008) çalışmalar yürütülmüştür.

### **Çalışmanın Amacı**

Kavram öğretimi ve öğrenimi matematik eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Köksal, 2006). Öğrenciler matematikteki bir kavramı ne kadar doğru öğrenirlerse ileriki yıllarda oluşturacakları kavramları da daha doğru öğrenebilirler. Sonsuzluk öğrencilerin en çok ortaöğretim ve lisans matematik derslerinde karşılaştıkları bir kavram olmasının yanında aslında ortaokul matematik müfredatındaki bazı kazanımlarda da sonsuzluk kavramı görülmektedir. Doğru, ışın, devirli ondalık sayı, pi sayısı, irrasyonel sayı gibi kavramlar öğrencilerin ortaokul yıllarında karşılaştıkları kavramlardandır. Bu kavramların tam öğrenimi için sonsuzluk kavramının doğru kavranması gerekmektedir (Özmentar, 2008). Ortaokul matematik dersi öğretim programında sonsuzluk kavramına yönelik bir kazanım bulunmamaktadır. Öğrenciler bu kavramı tesadüfi veya sezgisel olarak öğrenmektedirler (Çelik ve Akşan, 2013). Bu çalışmanın amacı sonsuzluk ve üç nokta kavramları hakkında öğrencilerin farkındalıklarını belirlemektir. Ortaokul öğrencilerinin sonsuzluk ve üç nokta kavramlarına yönelik farkındalıklarını belirlemek ileriki yıllardaki konularda (dizi, limit, süreklilik, türev, integral vb.) bu kavramlar karşılına çıktığında yaşanabilecek olası güçlükleri de öğretilmemize yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlar. Durum çalışmaları araştırmacılara bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı verir (Çepni, 2007).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma İzmir ilindeki bir ortaokuldaki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu seçiminde kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Matematik dersinde başarısı yüksek olan öğrencilerin bu kavramlara yönelik farkındalıklarının



daha fazla olduğu düşünüldüğü için başarısı yüksek olan öğrenciler ile çalışılmıştır. Her sınıf seviyesinden 10 öğrenci seçilip toplam 40 öğrenci ile çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme formu uygulanmıştır. Bu araştırmanın yazarları tarafından hazırlanan aracın geliştirilme sürecinde 3 alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, mevcut ortaokul matematik programı ve ilgili literatürlerden de yararlanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan 15 açık uçlu sorudan alan uzmanının görüşü alınarak dört tanesinin uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan sorular öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabileceği gerekçesiyle kullanılmamıştır. Buna göre form, öğrencilerin sonsuzluk ve üç nokta kavramlarına yönelik düşüncelerini belirleyen 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun soruları Ek-1’de sunulmuştur.

Uzman değerlendirmesinde uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)’ün önerdiği güvenilirlik için uyuşum yüzdesi formülü  $(Nax100)/(Na+Nd)$  dir. 2 alan uzmanı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve güvenilirlik yüzdesi % 96 bulunmuştur. Güvenirlik yüzdesinin % 96 bulunması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamadaki benzerlik oranının fazla olması kodlayıcı güvenilirliği açısından yeterli bulunmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Öğrencilere uygulanan ve görüşme formundan elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizin aşamaları; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrenci cevapları “Tam ve İkna edici açıklama”, “Belirsiz veya yetersiz açıklama”, “Yanlı açıklama” ve “Yanıt yok” şeklinde dört kategori göz önüne alınarak çözümlenmiştir. Kategorileri oluşturmada literatürde var olan kategorilerden yararlanılmıştır (Çelik ve Akşan, 2013). Her bir kategori ve bu kategoride yer alan cevapların niteliği aşağıda açıklanmıştır:

Tam ve ikna edici açıklama: Tam ve doğru açıklamaları içeren cevaplar,  
Belirsiz veya yetersiz açıklama: Yetersiz veya tam olarak anlaşılabilen cevaplar,

Yanlış açıklama: Yanlış veya ilişkisiz açıklamalar içeren cevaplar,

Yanıt yok: Soruya cevap niteliği taşıyacak herhangi bir açıklama olmaması

şeklindedir.

Görüşme formlarına verilen yanıtlar 2 alan uzmanı ile belirlenen kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Öğrencilerin bu kavramlara ait düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Kategorilere göre frekansları ve yüzdeleri ayrı ayrı belirlenmiştir. Tablolardaki “Öğrenci Cevapları” öğrencilerin verdikleri cevaplardan oluşan doğrudan alıntılardır. Öğrenciler “ Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö40” şeklinde kodlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde “üç nokta”, “ en büyük sayı”, “sonsuzluk azalır mı” ve “sonsuzluk artar mı” temaları altında bulgular sunulmuştur.

#### Üç nokta temasına ilişkin bulgular:

Öğrencilerin “ 1,2,3,4 ,... “ koyduğumuz bu üç nokta ne demektir? “sorusuna ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** 5. sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Yetersiz veya belirsiz açıklama	10	00	“Devamı var demek” (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) “Geri kalan sayılar” (Ö8) “Daha bitmedi demek” ( Ö3, Ö5)

**Tablo 2:** 6. sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	1	10	“Verilen örüntüdeki sayıların ardışık olarak artarak sonsuza kadar devam ettiğini gösterir.” (Ö18)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	9	90	“Devamı var demek” (Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20)

**Tablo 3:** 7. sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	1	10	“Verilen örüntüdeki sayıların artarak sonsuza kadar devam ettiğini gösterir.” (Ö24)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	9	90	“Devamı var demek” (Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) “Sonsuz demek” (Ö23)

**Tablo 4:** 8. sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	1	10	“Sayıların artarak sonsuza kadar devam ettiğini gösterir.” (Ö36)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	8	80	“Devamı var demek” (Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö38, Ö39) “Sonsuza kadar devamı var demek” (Ö37)
Yanlış açıklama	1	10	“Örüntü “ (Ö40)

Beşinci sınıf öğrencilerin üç nokta temasına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tam ve ikna edici açıklamalar ile yanlış açıklamalar kategorilerinde açıklamalar yapamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin açıklamaları yetersiz veya belirsiz açıklama kategorisinde olmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerin üç nokta temasına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bir öğrencinin tam ve ikna edici bir açıklama yaptığı geri kalan dokuz öğrencinin ise yetersiz ve belirsiz açıklamalarda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde yine altıncı sınıflarda olduğu gibi bir öğrencinin tam ve ikna edici bir açıklama yaptığı diğer kalan dokuz öğrencinin ise yetersiz veya belirsiz açıklama yaptığı ortaya çıkmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin üç nokta temasına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; bir öğrencinin tam ve ikna edici bir cevap verdiği, bir öğrencinin de yanlış cevap verdiği anlaşılmıştır. Geri kalan sekiz öğrencinin cevapları da yetersiz veya belirsiz açıklama kategorisinde kalmıştır.

#### **En büyük sayı temasına ilişkin bulgular:**

Öğrencilerin “2-5-8-11-14-17 -... sayı örüntüsündeki en büyük sayıyı söyleyebilir misiniz? Neden ?” sorusuna ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5:** 5. Sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	4	40	“Hayır, çünkü sayılar sonsuza kadar gider.” (Ö2, Ö3, Ö5) “Sayılar sonsuza gittiği için söyleyemeyiz.” (Ö6)
Yanlış açıklama	6	60	“17” (Ö4, Ö10) “20” (Ö7, Ö8, Ö9) “2” (Ö1)

**Tablo 6:** 6. Sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	3	30	“Hayır en büyük sayıyı söyleyemeyiz.Çünkü üç nokta var, sonsuza kadar gider.” (Ö17, Ö19) “Söyleyemeyiz sonsuza kadar gider.” (Ö18)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	1	10	“Söyleyemem çünkü nereye kadar devam ettiği belli değil.” (Ö11)
Yanlış açıklama	5	50	“17” (Ö14, Ö15, Ö16) “Sonsuz” (Ö20) “2” (Ö13)
Yanıt yok	1	10	(Ö12)

**Tablo 7:** 7. Sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	6	60	“ En büyük sayı yoktur. Üç nokta konmuş, bu demektir ki sayılar hala devam ediyor.” (Ö22, Ö25,Ö30) “Gösteremeyiz çünkü sonsuza kadar gider.” (Ö23, Ö24)
Yanlış açıklama	4	40	“17” (Ö29) “Sonsuz sayı” (Ö27) “2, çünkü sayılar sıfıra yaklaştıkça büyür.” (Ö26) “20” (Ö21)

**Tablo 8:** 8. Sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	6	60	“Sayılar devam ettiği için en büyük sayı yoktur.” (Ö32, Ö39) “Örüntü sonsuza kadar devam eder gösteremem.” (Ö33 , Ö35, Ö36, Ö40)
Yanlış açıklama	4	40	“17” (Ö37) “Sonsuz” (Ö34, Ö38) “20” (Ö31)

Beşinci sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin %40’ı soruya tam ve ikna edici açıklamalarda bulunmuş, %60’ı ise yanlış açıklamalarda bulunmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %30’u tam ve ikna edici açıklamalarda bulunmuş, %10’u yetersiz ve belirsiz açıklama kategorisinde, %50’si yanlış açıklamalarda bulunurken bir öğrenci soruya yanıt verememiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde %60’ı tam ve ikna edici açıklamalarda bulunmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinin %40’ı yanlış açıklamalarda bulunmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin en büyük sayı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde %60’ı tam ve ikna edici açıklamalarda bulunurken %40’ı ise yanlış açıklamalarda bulunmuştur. Yapılan yanlış açıklamalar incelendiğinde “17” cevabını veren öğrencilerin verilen örüntüdeki sayılardan en büyüğü olduğu için vermişlerdir. Örüntünün devam ettiğini düşünememişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplardan biri olan “20” ise 17’den sonra gelen sayının olabilecek en büyük sayı olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrenciler sonsuz diye bir sayı olduğunu düşünmekte ve bu sayının örüntüdeki en büyük sayı olduğu yanlışlığını yaşamaktadır.

#### **Sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin bulgular:**

Öğrencilerin “İçinde sonsuz tane kalemin olduğu bir kalem kutum olsa ve ben sınıftaki bütün arkadaşlarıma bir kalem versem kalem kutumdaki

kalem sayısı azalır mı ? Ne kadar azalır?” sorusuna ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 9:** 5. sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	2	20	“Azalmaz. Sonsuz kalemi olduğu için yine sonsuz kalemi kalır.” (Ö6, Ö7)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	4	40	“Azalmaz.” (Ö1, Ö2, Ö9) “Çok olduğu için azalmaz.” (Ö8)
Yanlış açıklama	4	40	“Azalır. Ne kadar azaldığı bilinemez.” (Ö4) “Dağıtılan kalem kadar azalır. Kalan kalem sayısı bilinmez.” (Ö3) “Sınıfta kaç kişi varsa o kadar azalır.” (Ö5) “Azalır.” (Ö10)

**Tablo 10:** 6. sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	5	50	“Azalmaz. Sonsuz kalemi olduğu için yine sonsuz kalemi kalır.” (Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	1	10	“Azalmaz. Çünkü sonsuz sayı belli değildir.” (Ö17)
Yanlış açıklama	3	30	“Azalır. Ne kadar azaldığı bilinemez.” (Ö19) “Azalır. Yine sonsuz tane kalır.” (Ö20) “Azalır. Sonsuz sayının kaç olduğunu bilemediğimiz için bir cevap veremeyiz ama sonsuz tane kalem dediği için çok olduğunu anlarız.” (Ö15)
Yanıt yok	1	10	(Ö16)

**Tablo 11:** 7. sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	6	60	“Azalmaz. Sonsuz bir şey tükenmez.” (Ö22) “Azalmaz. Sonsuz kalem varsa azalmaz.” (Ö24, Ö30) “Azalmaz kalemlikte sonsuz kalem kalır.” (Ö26) “Hala sonsuzdur çünkü sonsuzluk eksilmeyecek kadar fazladır.” (Ö29) “Azalmaz. Azalsa da sonsuz kalem olduğu için bunu biz fark



			edemeyiz. Yine sonsuz kalem kalır.” (Ö28)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	1	10	“Azalmaz.” (Ö23)
Yanlış açıklama	3	30	“Sınıf sayısı kadar azalır.” (Ö21) “Sonsuzdan az kalır.” (Ö27) “Azalır ama sayılamaz.” (Ö25)

**Tablo 12:** 8. sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Tam ve ikna edici açıklama	6	60	“Azalmaz. Sonsuz kalemi olduğu için yine sonsuz kalemi kalır.” (Ö31, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39) “Sonsuz olduğu için azalmaz.” (Ö33)
Yetersiz veya belirsiz açıklama	2	20	“Azalmaz.” (Ö32, Ö34)
Yanlış açıklama	2	20	“Sonsuz-27 azalır.” (Ö38) “Sonsuz sayı olmadığı için bilinemez.” (Ö40)

Beşinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde iki öğrenci tam ve ikna edici açıklamalarda

bulunurken, beş öğrenci yanlış açıklamalarda buldukları tespit edilmiştir. Geri kalan beşinci sınıf öğrencileri yetersiz ve belirsiz açıklama kategorisinde açıklamalar yapmışlardır. Beşinci sınıf öğrencilerinin %50'si yanlış açıklama yapmışlardır. Altıncı sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde beş öğrenci tam ve ikna edici açıklamada bulunduğu üç öğrencinin ise yanlış açıklamada bulunduğu görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin %50'si bu soruya tam ve ikna edici açıklamalarda bulunmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde altı öğrencinin tam ve ikna edici bir açıklamada bulunduğu görülmüştür. Üç öğrenci ise yanlış açıklamalarda bulunmuşlardır. Yedinci sınıf öğrencilerinin %60'ı tam ve ikna edici açıklamada bulunmuşlardır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk azalır mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde altı öğrenci tam ve ikna edici açıklamalarda bulunmuştur. İki öğrenci yetersiz ve belirsiz açıklamalar yaparken diğer iki öğrenci ise yanlış açıklamalarda bulunmuştur.

#### **Sonsuzluk artar mı temasına ilişkin bulgular:**

Öğrencilerin “Shakespeare’in “Beğendiğiniz Gibi” isimli oyununda Rosalind, Orlando’ya “Beni ne kadar seveceksin?” diye sorduğunda Orlando’nun verdiği cevap: “Sonsuzluk ve bir gün kadardır. Sizce Orlando Rosalind’ı sonsuzdan da mı çok seviyor? Lütfen bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.” sorusuna ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 13:** 5. Sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Yetersiz veya belirsiz açıklama	3	30	“Hayır “ (Ö1, Ö2) “Hayır. Sonsuz demek sonu yok demek anlamına geldiği için.” (Ö3)
Yanlış açıklama	6	60	“Evet, sonsuzdan çok seviyor.” (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)
Yanıt yok	1	10	(Ö10)

**Tablo 14:** 6. Sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Yetersiz veya belirsiz açıklama	1	10	“Hayır, sonsuzdan çok sevmiyor.” (Ö12)
Yanlış açıklama	9	90	“Evet, sonsuzdan çok seviyor.” (Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)

**Tablo 15:** 7. Sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Yetersiz veya belirsiz açıklama	1	10	“Sonsuzluk zaten bir gün kadar değildir. Onun için sonsuzdan daha çok sevemez.” (Ö30)
Yanlış açıklama	7	70	“Evet, sonsuzluğun sonu yoktur.” (Ö21,Ö22) “Sonu gelmeyeceği anlamında “ (Ö23, Ö28) “Evet “ (Ö26, Ö27) “Evet sonsuzdan büyüktür.” (Ö29)
Yanıt yok	2	20	(Ö24, Ö25)

**Tablo 16:** 8. Sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin açıklamaları

Kategori	f	%	Öğrenci cevapları
Yetersiz veya belirsiz açıklama	4	40	“Hayır, sonsuzdan ötesi yok.” (Ö31, Ö32, Ö34) “Sonsuzdan çok sevemez çünkü sonsuzdan fazlası yoktur.” (Ö33)
Yanlış açıklama	3	30	"Evet“ (Ö37) “Sonsuzluğun bir gün biteceğini ve seni sonsuzdan biteceği bir gün kadar seviyorum diyor.” (Ö35, Ö36)
Yanıt yok	3	30	(Ö38, Ö39, Ö40)

Beşinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tam ve ikna edici açıklamalarda bulunamadıkları görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin %30'u soruyu belirsiz ve yetersiz açıklamalarda buldukları Tablo 13'den görülmektedir. Öğrencilerin %60'ı soruyu yanlış cevaplar verirken bir öğrenci de soruya yanıt vermemiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler yine beşinci sınıflarda olduğu gibi tam ve ikna edici açıklamalarda bulunamadıkları görülmektedir. Altıncı sınıflarda bir öğrenci yetersiz veya belirsiz kategorisinde açıklamada bulunabilmiştir. Diğer kalan 9 öğrenci yanlış cevaplar kategorisinde yer almaktadırlar. Yedinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler tam ve ikna edici açıklamalarda bulunamamışlardır. Bir öğrenci yetersiz ve belirsiz açıklama kategorisinde yer alırken yedi öğrenci yanlış cevap kategorisinde yer almaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sonsuzluk artar mı temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer üç sınıf seviyesinde olduğu gibi sekizinci sınıf öğrencilerinden de tam ve ikna edici açıklamalarda bulunabilen öğrenci olmamıştır. Dört öğrenci yetersiz veya belirsiz açıklamalarda bulunmuş üç öğrenci ise yanlış cevaplar vermiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, bazı öğrenciler üç noktanın sonsuza kadar devam ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Aztekin'in (2008), 7. sınıflarla yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin üç noktanın sonsuza kadar devam ettiğini fark ettiklerini belirttiği sonucu ile aynıdır. Öğrencilerin üç nokta ile ilgili görüşleri genellikle “yetersiz veya belirsiz açıklama” kategorisinde yer alan “devamı var”, “geri kalan sayılar” ve “ daha bitmedi” gibi cevaplardan oluşmaktadır. Üç nokta temasına yönelik sorulan ilk soruya bir öğrenci yanlış cevap vermiştir. Bu öğrencinin en büyük sayı temasındaki soruya vermiş olduğu cevaba bakarak üç nokta kategorisindeki soruyu yanlış anlamış olma olasılığı yüksek görünmektedir. Üç nokta temasına yönelik sorulan sorudan ve almış olduğumuz cevaplardan öğrencilerin tesadüfi ve sezgisel olarak bu kavramın farkında olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Her sınıf seviyesinde öğrencilerden bazılarının ilk iki soruya vermiş olduğu cevaplar çelişkili bulunmuştur. Bu öğrenciler üç noktanın sayıların devamını ifade ettiğini yorumlayabilmelerine rağmen en büyük sayı temasında yanlış cevap vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin üç nokta kavramına yönelik oluşturdukları farkındalığın yeterli olmadığını göstermektedir. Bazıları üç noktayı dikkate almayıp örüntünün devam ettiğini fark etmedikleri için örüntüdeki en büyük sayı olan “17” nin en büyük sayı olduğu yanlışlığına düşmüşlerdir. Öğrencilerin düştikleri bir diğer yanlış üç noktayı 17'den sonra gelen sayı olarak algılamaları olmuştur. Halbuki bir önceki soruda üç noktanın devam ettiğini ifade edebilmişlerdi. Bu sonuçtan öğrencilerin üç noktanın nereye kadar devam ettiği konusunda bir karmaşa yaşadığı çıkartılabilir.

Öğrenciler üç noktanın sonsuza kadar devam ettiğini ifade edebiliyor olmalarına rağmen sonsuzu bir sayı gibi düşünüp en büyük sayının sonsuz olduğu yanlışlığını yaşamaktadır. Öğrencilerin ikinci soruda “sonsuz” cevabını vermeleri sonsuzluğu bir sayı olarak düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır. Bozkuş, Toluk ve Çetin (2015), özellikle 5. sınıf öğrencilerinin sonsuzluğu en büyük sayı olarak tanımladığını gözlemlemişlerdir. Bozkuş (2014), öğrencilerin %22'sinin ise en büyük sayının sonsuz olduğunu düşündüklerini bulmuştur. İşleyen'in (2013) yaptığı çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin sonsuzu bir sayı olarak düşündükleri görülmüştür. Bu kavramla ilgili en önemli sorun da bu kavramın bir sayıya eş tutulmasıdır (Monaghan, 1986).

Sierpinska (1987), sonsuzluk kavramının genellikle öğrencilere en büyük sayı olarak öğretildiğini söylemiştir (aktaran Bozkuş, 2014). Aynı zamanda Bozkuş (2014), bazı öğrencilerin en büyük sayının olmadığına inandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca en büyük sayı için sonsuz denilemeyeceğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da bazı öğrenciler bu şekilde düşünülmektedir. Singer ve Voica (2003), yapmış olduğu çalışmasında 11 yaşındaki öğrencilerin en büyük doğal sayının olmadığını söyleyebildikleri görülmüştür.

Sonsuzluk azalır mı temasına ait sorulan soruda çalışmaya katılan 11 öğrenci sonsuzluğun azalabileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin bu düşüncesinin altında yatan neden sonsuzluğu bir sayı olarak algılamaları olabilir. Öğrenciler sonsuzluğu bir sayı gibi algıladıkları için sonsuz denilen sayıdan bir şeyin çıkabileceğini ya da eksilebileceğini düşünmektedirler. Bu düşünceden dolayı sonsuzluğun azalabileceğine yönelik tahminleri vardır. Öğrencilerin vermiş oldukları “sınıf sayısı kadar azalır”, “dağıtılan kalem kadar azalır” cevapları bu bulguyu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda sonsuzluğun azalacağını düşünen öğrencilerden bazıları kalan kalem sayısının bilinmeyeceğini belirtmiştir. Buradan öğrencilerin sonsuzluk kavramını “sayılamayacak kadar çok” düşüncesi ile özdeşleştirdiklerini söyleyebiliriz. İşleyen (2013) ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin sonsuzluğu sayılamayan olarak düşündüklerini belirtmiştir. Öğrenciler sonsuzluğu “sonu olmayan”, “devam eden”, “bitmeyen”, “tükenmeyen” ve “sınırsız” olarak tanımlamaktadır (Bozkuş, 2014; Singer ve Voica, 2003; Maria, Thanasi ve Katerina, 2009; Narlı ve Narlı, 2013; İşleyen, 2013 ). Çelik ve Akşan (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ve İşleyen (2013) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin sonsuzluk kavramı ile ilgili açıklamalarında günlük yaşam deneyimlerinden etkilendikleri sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının sonsuzluk kavramına ilişkin açıklamaları genel olarak, sonu olmayan, çok büyük, sınırsız, bilinmeyen sayı kavramları olmuştur (Çelik ve Akşan, 2013). Aztekin (2008) öğrencilerin sonsuzluk ile ilgili temel anlayışının sonsuzluğun bitmeyen bir şey olduğu yönünde olduğunu söylemiştir.

Sonsuzluk artar mı temasına yönelik sorulan soruda çalışmaya katılan 25 öğrenci sonsuzluğun artacağını, sonsuzluktan daha büyük bir kavramın

olacağını düşünmektedir. Öğrenciler burada yine sonsuzluğu bir sayı gibi düşünmektedir. Bu yüzden sonsuza bir eklenebileceğini ve sonsuzdan daha büyük bir büyüklüğün olacağını söylemektedir. İşleyen (2013) ortaöğretim öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bazıları sonsuza bir eklenirse sonsuzu geçebileceğini söylemiştir. Aynı çalışmada bazı öğrencilerin sonsuza bir eklenirse yine sonsuz olur düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. İşleyen (2013) öğrencilerin “sonsuza bir eklenirse sonsuz olur” cevabının sezgisel olmayıp almış oldukları eğitimin etkisinin sonucu olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin bu tema altında vermiş oldukları cevaplardan sonsuzluk için “sonu olmayan” gibi bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Kanbolat (2010), çalışmasının sonucunda bazı katılımcıların sonsuzluğu sınırsız, sayılamayacak kadar çok olarak tanımlarken bazılarının ise sonsuzluğun bir sonu olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

Sonsuzluk azalır mı ve sonsuzluk artar mı temalarına ait sorulara verilen cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin sonsuzluk kavramına ilişkin çelişkili cevaplar verdikleri görülmektedir. Monaghan (1986), 16-18 yaş öğrencilerinin sonsuzluk ve limit ile ilgili kavram algılarını araştırmış ve öğrencilerin sonsuzluk ile ilgili algılarının tutarsız ve değişken olduğunu ifade etmiştir.

Singer ve Voica (2007), sonsuzluk sezgisinin öğrencilerde eğitim-öğretime başlamadan önce olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler belli bir öğretim programına dayalı eğitim-öğretim almıştır. Öğretim programında bu kavramlara yönelik bir kazanım bulunmamasına rağmen öğrencileri sezgisel veya tesadüfi olarak etkileyebilecek bu kavramların sıkça kullanıldığı kazanımlar bulunmaktadır. Ancak çalışmaya genel olarak bakıldığında bu kavramlara yönelik öğrencilerin yaş seviyeleri arasında fark görülmemektedir. Öğretim programındaki bu kavramlara yönelik kazanımlar farklı yaş seviyelerindeki bu öğrencilerin sezgileri üzerinde ayırt edici bir fark oluşturmamıştır. Singer ve Voica (2003) çalışmasında öğrencilerin sonsuzluk sezgilerinin yaşa bağlı olmadığını söylemiştir. Aztekin’e (2008) göre sonsuzluk kavramı açısından öğrencilerin yaş seviyeleri arasında çok büyük bir fark yoktur. Aztekin’e (2008) göre bu durumun nedeni bu konuda kavram imajı geliştirecek çok fazla matematik öğretimi yapılmamasıdır. Sonsuzluk azalır mı temasına yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında fark olduğu ve sınıf

seviyesi arttıkça “tam ve ikna edici açıklama” kategorisinde cevap veren öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Güven ve Karataş (2004), sonsuz küme kavramının öğrencilerin yaş seviyeleri arttıkça gelişme gösterdiğini ama bu gelişmenin çok alt düzeyde olduğunu belirtmiştir. Güven ve Karataş (2004) lise-3 ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerde sonsuzluk kavramının gelişmediğini, öğrencilerin bilgilerinin sezgisel olduğunu ve matematiksel gerçekliğe dayanmadığını belirtmiştir.

Ortaokul matematik dersi öğretim programına bakılacak olursa öğrenciler 5. sınıftan 8. sınıfa kadar bu kavramlar ile karşılaşmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin bu kavramlara farkındalıklarının yetersiz olması sonsuzluk ve üç nokta kavramı ile ilgili ortaokul öğrencilerine yönelik daha çok çalışmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Narlı ve Narlı (2013) formel eğitimin eksikliğini belirtmiştir. Bu kavramların Güven ve Karataş’ın (2004) da belirttiği üzere bütün sınıf seviyelerinde öğrencilerin öğretim programına adapte edilmesi gerekir.



### Kaynakça

- Aztekin, S. (2008). Farklı Yaş Gruplarındaki Öğrencilerde Yapılanmış Sonsuzluk Kavramlarının Araştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkuş, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Sonsuzluk Kavrayışları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bozkuş, F., Toluk-Uçar, Z. ve Çetin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sonsuzluğu kavrayışları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(3), 506-531.
- Çelik, D., ve Akşan, E. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Sonsuzluk, Belirsizlik ve Tanımsızlık Kavramlarına İlişkin Anlamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1).
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. *Trabzon: Celepler Publications*.
- Dubinsky, E., Weller, K., Mcdonald, M. A., ve Brown, A. (2005). Some historical issues and paradoxes regarding the concept of infinity: An Apos-Based analysis: Part 1. *Educational Studies in Mathematics*, 58(3), 335-359.
- Ervynck, G. (1994). Students' Conceptions of Infinity in the Calculus. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies (PRIMUS)*, 4 (1), 84-96.
- Fischbein, E. (2001). Tacit Models and Infinity. *Educational Studies in Mathematics*, 48(2), 309-329.
- Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). Sonsuz kümelerin karşılaştırılması: öğrencilerin kullandığı yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 65 -73.
- İşleyen, T. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin sonsuzluk algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1235-1252.
- Jirotkova, D. ve Littler, G. 2004. *Insight into pupils' understanding of infinity in a geometrical context*. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol 3 pp 97– 104.
- Kanbolat, O. (2010). Bazı Matematiksel Kavramlarla İlgili Epistemolojik Engeller. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kolar, V. M., ve Cadez, T. H. (2012). Analysis of factors influencing the understanding of the concept of infinity. *Educational Studies in Mathematics*, 80(3), 389-412. Retrieved from <http://www.springer.com/gp/>
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473 480.
- Maria, K., Thanasia, M., Katerina, K., Constantinos, C. ve George, P. (2009). *Teachers' perceptions about infinity: a process or an object?*. Proceedings of CERME 6 sunulan bildiri (28 January- 1 February, Lyon, France, ss.1771 -1780).
- Mamolo, A. ve Zazkis, R. (2008). Paradoxes as a Window to Infinity. *Research in Mathematics Education*, 10(2), 167-182.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara.
- Monaghan, J.D. (1986). Adolescents' Understanding of Limits and Infinity. Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Warwick.
- Narlı, S. ve Narlı, P. (2013). Sonsuz sayı kümeleri ışığında ilköğretim öğrencilerinin sonsuzluk algı ve yanılgılarının belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 122-133.

- Özmantar, F. (2008). Sonsuzluk Kavramı: Tarihsel Gelişimi, Öğrenci Zorlukları ve Çözüm Önerileri. Eds. M.F.Özmantar, E. Bingölbali ve H.Akkoç. Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri (s.151-180). Pegem Akademi, Ankara.
- Sierpińska, A. (1987). Humanities students and epistemological obstacles related to limits. *Educational Studies in Mathematics*, 18(4), 371-397.
- Singer, M. ve Voica, C. (2003). Perception of Infinity: Does it Really Help in Problem Solving?. The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference.
- Singer, M., & Voica, C. (2007). Children's Perceptions on Infinity: Could They Be Structured?. *Working Group 3. Building structures in mathematical knowledge* 399, 506.
- Singer, F. M., ve Voica, C. (2008). Between perception and intuition: Learning about infinity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 188-205.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Tall, D. O. (2001). Natural and Formal Infinities. *Educational Studies in Mathematics*, 48, 199–238.
- Tall, T. ve Tirosh, D. (2001). Infinity -The Never-Ending Struggle. *Educational Studies in Mathematics*, 48 (2-3),129-136.

### EK-1

#### Görüşme Formu Soruları

“1,2,3,4 ,...” koyduğumuz bu üç nokta ne demektir?

“2-5-8-11-14-17 -...” sayı örüntüsündeki en büyük sayıyı söyleyebilir misiniz? Neden ?

İçinde sonsuz tane kalemin olduğu bir kalem kutum olsa ve ben sınıftaki bütün arkadaşlarıma bir kalem versem kalem kutumdaki kalem sayısı azalır mı ? Ne kadar azalır?

Shakespeare'in “Beğendiğiniz Gibi” isimli oyununda Rosalind, Orlando'ya "Beni ne kadar seveceksin?" diye sorduğunda Orlando'nun verdiği cevap: "Sonsuzluk ve bir gün kadardır. Sizce Orlando Rosalind'ı sonsuzdan da mı çok seviyor? Lütfen bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.



# Giresun Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Değerlendirilmesi\*

Received/Geliş: 23/03/2017  
Accepted/Kabul: 24/04/2017

Mustafa CİN\*\*  
Güven ÖZDEM\*\*\*  
Oğuz Serdar KESİCİOĞLU\*\*\*\*  
Mehmet ALVER\*\*\*\*\*  
Şerif Ali DEĞİRMENÇAY\*\*\*\*\*  
Şenol SANCAK\*\*\*\*\*

## Öz

Bu çalışmada Giresun Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin kendi üniversitelerine yönelik hizmet kalitesi algılarının ve memnuniyet düzeylerinin ölçülüp bunların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesine bağlı Fakülte, Yüksekokul ve Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören toplam 437 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilşeker (2011) tarafından geliştirilmiş olan memnuniyet anketi kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik olarak fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel değişkenleri kapsamında 52 ifadeye, ikinci bölümde öğrenci memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat ile ilgili 13 ifadeye yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Giresun Üniversitesinde öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısının en yüksek Meslek Yüksekokulu öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite, Giresun Üniversitesi, Öğrenci memnuniyeti

---

\*Bu çalışma Giresun Üniversitesi Rektörlüğüne sunulan araştırmanın genişletilmiş halidir.

\*\*Prof. Dr., Giresun Üniversitesi

\*\*\*Doç. Dr., Giresun Üniversitesi

\*\*\*\*Doç. Dr., Giresun Üniversitesi

\*\*\*\*\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi

\*\*\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi

\*\*\*\*\*Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi

## Evaluation of Satisfaction of Students at Giresun University

### Abstract

This study aims to find out and compare the service quality perception and the satisfaction level of students attending Giresun University towards their own university in the 2016-17 academic year. The data was collected from 437 students attending to the faculties, schools, and vocational schools of Giresun University. A survey, developed by Dilşeker (2011), was used as data collection tool. The survey has three sub-categories. The first part includes 52 statements asking for students' ideas on service quality like physical conditions, support services, internationalization, academic and non-academic staff. The second part presents 13 statements regarding students satisfaction, image, recommendation and loyalty. The results of the study reveal that vocational school students have the highest level of satisfaction and service quality perception.

**Keywords:** University, Giresun University, Student Satisfaction

## Giriş

Üniversiteler, bilimsel araştırma yapmak, ülke sorunlarına çözüm üretmek, gereksinim duyulan alanlarda nitelikli insangücünü yetiştirmek, demokratik ilkelerin ve özgür düşüncenin şekillenmesine öncülük etmek gibi amaçları gerçekleştiren eğitim kurumları olarak uzun zamandan beri varlığını sürdürmektedir. Bu anlamda üniversiteler toplumsal dönüşüme öncülük eden kurumlar olarak görülmektedir. Üniversiteler toplumların ekonomik, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik, etik ve entelektüel gelişiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Özellikle bilgi toplumunda üniversitelerde nitelikli eğitim-öğretim ortamının yaratılması koşuluyla çağdaş bir gelişme düzeyinin gerçekleştirilebilmesi kaliteli bir üretim prosesi ile mümkündür (Gençyılmaz ve Zaim, 1999). Günümüzde yükseköğretim alanını etkileyen en önemli etkenlerden biri, rekabetin giderek küreselleşmesidir. Küresel rekabet üniversiteler üzerinde önemli bir baskı unsuru haline gelmiştir. Bu baskı üniversiteleri amaç, yapı, süreç ve çıktıları açısından kendilerini yeniden gözden geçirmek zorunda bırakmış, yeni anlayışlar geliştirmelerine neden olmuştur. Kalite güvence sistemlerini kurarak işlevlerinin etkililiğini arttırmaya çalışan ve bu yolla ulusal ve uluslararası düzeyde, “eğitim pazarı”ndan daha çok öğrenci çekebilmek için rekabet edebilirlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen üniversiteler kalite çalışmalarına hız vermektedirler (Popli, 2005).

YÖK (2007) yükseköğretimden beklenen işlevleri, eğitim, bilgi üretimi (araştırma) ve kamusal hizmet işlevleri olarak gruplandırarak, üniversitelerin kamuya sunduğu ya da sunması gereken hizmetlerini beş grup içinde sınıflandırmıştır. Bunlardan birincisi eğitim, ikincisi özellikle üniversite hastanelerinin verdikleri sağlık hizmetleri, üçüncüsü sanayinin ve ülke savunmasının gereksinmesini duyduğu yeniliklerin (innovasyon) geliştirilmesi ve projelerin yapılması biçiminde sunulan kamusal hizmetlerdir. Dördüncü işlev, özellikle geri kalmış bölgelerde yer alan üniversitelerle ilgilidir. Bu üniversitelerden yerel kalkınmaya yol göstermesi ve onun etkili bir aktörü olması beklenmektedir. Onun bir tür yerel kalkınma ajansı haline gelmesi beklenmektedir. Beşinci işlev ise, savunmacılık (advocacy) olarak tanımlanmıştır. Üniversiteden toplumun güçsüz kesimlerinin toplumdaki haklarının savunulması, yaşam kalitesinin geliştirilmesini sağlayacak faaliyetler içinde yer alması beklenmektedir. Üniversitelerin beklenen

işlevleri yerine getirmesinde öncülük eden en önemli değişken eğitim öğretimde ve üniversitenin sunmuş olduğu hizmet alanlarında kalitenin artırılmasıdır. Alanyazında kalitenin değerlendirilmesi ve algılanmasında üniversitenin bileşenlerinden olan öğrencilerin memnuniyet algısı önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde bilgiyi öğrenecek olan temel unsur öğrencidir. Öğrencinin memnuniyeti öğrenmeye ilişkin isteğini de etkiler. Memnuniyet kavramı, hem akademik hem de akademik olmayan çevrelerde önemle üzerinde durulan bir konudur. Akademik çevrelerde öğrencilerin memnuniyeti, kolejlerin ve üniversitelerin müfredatlarını değişen piyasa koşullarına daha hassas hale getirmelerine fırsat verir (Eyck ve ark., 2009; Witowski, 2008).

Eğitim öğretim sürecinde bilgiyi öğrenecek olan temel unsur öğrencidir. Öğrencinin memnuniyeti öğrenmeye ilişkin isteğini de etkiler. Memnun öğrenciler öğrenmeye devam etmeye güdülenirler çünkü yaptıkları işin değerini görürler (Keller, 2007). Memnuniyet, bir hizmetin tatmin edici bir şekilde yerine getirildiğine ilişkin algı olarak tanımlanmaktadır (Oliver, 1999). Okulun girdisi olarak görülen öğrencilerin aldıkları eğitim boyunca okulla ilgili beklentilerinin karşılanması ve öğrencilerin memnuniyetinin sağlanması okulun kaliteli çıktı vermesini sağlayacaktır (Kayıkçı ve Sayın, 2010).

Üniversitenin sunmuş olduğu hizmetlerden en çok yararlanan grup olarak öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerinin nesnel araç ve çalışmalarla saptanması ve izlenmesi, bu konuda elde edilen verilere göre üniversitenin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının ve hizmet kalite değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bu konudaki araştırma sonuçlarının akademik program, bölüm, fakülte ve üniversite yöneticilerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Öğrencinin memnuniyet seviyesini belirlemek için kalitenin önemli bir rol oynadığı gösterildiği için, kalitenin birkaç boyutunu tartışmak uygun olacaktır. Güvenilirlik, anlayışlılık, erişim, yeterlilik, nezaket, iletişim, kredibilite, güvenlik, müşteriye anlama ve gerçeklik en çok kullanılan kriterlerden bazıları olmakla birlikte, yapılan araştırmalar kalitenin bir dizi farklı yolla ölçülebileceğini göstermiştir. (Lagrosen ve ark., 2004). Öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi hem başarılarını hem de doyum düzeyleri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin beklentiler karşılanamaması

şikayetleri ve doyumsuzluğu arttırmaktadır. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanması durumunda, üniversiteden alacakları doyum düzeyi de yükselmektedir. (Chiandotto, Bini ve Bertaccini, 2007; Harvey ve Green, 1993; Goodenow ve Grady, 1992). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik olarak fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel değişkenleri ve ikinci bölümde öğrenci memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat ile ilgili boyutlar incelenmiştir. Çalışmada **Fiziksel Özellikler**; Üniversitenin eğitim hizmeti verilen binaların, araç ve gereçlerin fiziksel görünümü, **Destek Hizmetleri**; Eğitim hizmeti dışında verilen hizmetleri içeren sosyal etkinlikler ve kültürel faaliyetleri, **Uluslararasılaşma**; Üniversitenin uluslararasıındaki itibarı ve öğrenci, personel değişimini, **Akademik ve Akademik Olmayan Personel**; Akademik personelin tutum, davranış ve dış görünümünü, **Memnuniyet**; Öğrencilerin memnuniyetlerini **İmaj**; Üniversitenin imajıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini, **Tavsiye**; Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversiteyi başkalarına tavsiye edip etmemelerini, **Sadakat**; öğrencilerin üniversitelere olan bağlılığını ifade etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Giresun Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin kendi üniversitelere yönelik hizmet kalitesi algılarının ve memnuniyet düzeylerinin ölçülüp bunların karşılaştırılmasıdır. Hizmet kalitesi ve memnuniyet düzeylerindeki eksikliklerin saptanıp, bu eksikliklerin giderilmesi ile eğitim-öğretimin daha nitelikli hale getirileceği düşünülmektedir.

Bu temel amaç çerçevesinde yanıt aranan alt problem ise; Giresun Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde/Meslek Yüksekokullarında/Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, (a) fiziksel özellikler, (b) destek hizmetleri, (c) uluslararasılaşma, (d) akademik personel, (e) akademik olmayan personel (f) memnuniyet (g) imaj, (h) tavsiye ve (ı) sadakat boyutlarındaki beklenti ve memnuniyet düzeyleri nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma öğrenci görüşlerini anket yoluyla elde etmeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmış ve



gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada Giresun Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören fakülte ve uygulamalı bilimler yüksekokulunda 4. Sınıflar ve Meslek yüksekokullarında ise 2. Sınıflara devam eden öğrenciler seçilmiştir. Her iki grupta da son sınıfların seçilme nedeni bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıfta yer alan öğrencilere göre daha uzun bir zaman üniversitede öğrenim görmeleridir. Bu sınıfta yer alan öğrencilerin anket maddelerini daha sağlıklı işaretleyecekleri varsayılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2008).

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Birimlere Göre Dağılımı

Birimler	Öğrenci Sayısı	Yüzde Oranı (%)	Öğrenci Sayısı
<b>Eğitim Fakültesi</b>	3481	14	56
<b>Fen Edebiyat</b>	1480	5	20
<b>İktisat</b>	2382	9	40
<b>Mühendislik</b>	402	2	10
<b>Sağlık Bilimleri</b>	711	3	15
<b>Spor Bilimleri</b>	265	1	5
<b>Görece UBYO</b>	797	3	15
<b>Şebinkarahisar UBYO</b>	810	3	15
<b>Alucra Turan Bulutçu MYO</b>	1168	5	20
<b>Dereli MYO</b>	200	1	5
<b>Espiye MYO</b>	1154	5	20
<b>Eynesil Kamil Nalbant MYO</b>	640	2	10
<b>Sağlık Hizmetleri MYO</b>	439	2	10
<b>Şebinkarahisar Teknik Bilimler MYO</b>	1009	4	16
<b>Şebinkarahisar Sosyal Bilimler MYO</b>	1473	6	25
<b>Tirebolu Mehmet Bayrak MYO</b>	1873	7	30
<b>Toplam</b>	25271	100	437

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Memnuniyet Anketi kullanılmıştır. Anket Dilşeker (2011) tarafından geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik olarak fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel değişkenleri kapsamında 52 ifadeye, ikinci bölümde öğrenci memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat ile ilgili 13 ifadeye yer verilmiştir. Yani ankette toplam 65 ifade yer almaktadır.

Hazırlanan 65 ifadenin 7'li Likert ölçeği yardımıyla değerlendirilmesi istenmiştir. İfadelere verilen yanıtlar Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kısmen katılmıyorum=3, Kararsızım=4, Kısmen

katılıyorum=5, Katılıyorum=6 ve Kesinlikle katılıyorum=7 şeklinde sınıflandırılmıştır.

Anket formundaki boyutlar ve boyutların madde sayıları şu şekildedir:

**1. Fiziksel Özellikler:** Üniversitenin eğitim hizmeti verilen binaların, araç ve gereçlerin fiziksel görünümüyle ilgili ifadeler (1-7. maddeler)

**2. Destek Hizmetleri:** Eğitim hizmeti dışında verilen hizmetleri içeren sosyal etkinlikler ve kültürel faaliyetlerle ilgili ifadeler (8-17. maddeler)

**3. Uluslararasılaşma:** Üniversitenin uluslararasındaki itibarı ve öğrenci, personel değişimleriyle ilgili ifadeler (18-21. maddeler)

**4. Akademik Personel:** Akademik personelin tutum, davranış ve dış görünüşleriyle ilgili ifadeler (22-39. maddeler)

**5. Akademik Olmayan Personel:** Akademik olmayan personelin tutum, davranış ve dış görünüşleriyle ilgili ifadeler (40-52. maddeler)

**6. Memnuniyet:** Öğrencilerin memnuniyetlerini ölçmeye yönelik ifadeler (53-56. maddeler)

**7. İmaj:** Üniversitenin imajıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik ifadeler (57-59. maddeler)

**8. Tavsiye:** Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversiteyi başkalarına tavsiye edip etmemelerini içeren ifadeler (60-62. maddeler)

**9. Sadakat:** Öğrencilerin üniversitelerine olan bağlılığını ölçmeye yönelik ifadeler (63-65. maddeler)

Ankette Fiziksel Özellikler boyutu ile üniversitedeki ders araç ve gereçlerinin yeterli olup olmadığı, binaların görünümü hakkında bilgiler; Destek Hizmetleri boyutu ile eğitim hizmeti dışındaki hizmetler yani sosyal etkinlikler ve kültürel faaliyetlerle ilgili bilgiler; Uluslararasılaşma boyutu ile üniversitenin uluslararasındaki itibarı ve öğrenci, personel değişimleriyle ilgili bilgiler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Akademik Personel boyutu ile akademik personelin tutum, davranış ve dış görünüşleriyle ilgili bilgiler; Akademik Olmayan Personel boyutu ile akademik olmayan personelin tutum, davranış ve dış görünüşü ile ilgili bilgiler elde edilmektedir.

Anketin hizmet kalitesi ölçeğindeki Fiziksel Özellikler boyutunda yer alan ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,856, Destek Hizmetleri boyutundaki ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,872, Uluslararasılaşma boyutundaki ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,804, Akademik Personel boyutunda yer alan ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,965, Akademik Olmayan Personel

boyutundaki ifadelerin Cronbach Alpha değeri ise 0,960 olarak bulunmuştur. Hizmet kalitesi ölçeğinin genel Cronbach Alpha değeri ise 0,975 bulunmuştur. Bu değerlere göre 52 ifadenin yer aldığı bu ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ankette yer alan memnuniyetle ilgili ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,932, imaj ile ilgili ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,922, tavsiye ile ilgili ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,940 ve sadakat ile ilgili ifadelerin Cronbach Alpha değeri 0,938 olarak bulunmuştur. Sonuçta araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri içinde en düşük Cronbach Alpha değeri 0,804 olduğundan, ölçeklerin tümünün yüksek derecede güvenilir oldukları söylenebilir.

Değerlendirmede 7'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Dolayısıyla ortalama değer 4 olması cevaplayıcının ifadeye ne katıldığını ne de katılmadığını (kararsız kaldığını) gösterirken, 4'ten 1'e doğru yaklaşıldıkça ifadeye katılmama, 4'ten 7'ye doğru yaklaştıkça da ifadeye katılma miktarının yükseldiği söylenebilir.

**Tablo 2.** 7'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1.00-1.86	Kesinlikle katılmıyorum
1.87-2.71	Katılmıyorum
2.72-3.57	Kısmen katılmıyorum
3.58-4.43	Kararsızım
4.44-5.29	Kısmen katılıyorum
5.30-6.14	Katılıyorum
6.15-7.00	Kesinlikle katılıyorum

## Bulgular

Bu bölümde anketi cevaplandıran öğrencilerin kendi kurumlarına yönelik toplam puan ve her bir boyuta yönelik ortalama puanları verilmiştir. Tablo 1'de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumların değerlendirme puan ortalamaları verilmiştir.

**Tablo 3.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Değerlendirme Puan Ortalamaları

BİRİMLER	Fiziksel Özellikler	Destek Hizmetleri	Uluslararasılaştırma	Akademik Personel	Akademik Olmayan Personel	Memnuniyet	İmaj	Tavsiye	Sadakat	Toplam
Eğitim Fakültesi	3.3 6	2.7 5	3.1 0	3.7 0	3.1 1	2.2 7	2.0 6	2.4 7	2.2 5	2.6 7
Fen-Edebiyat Fakültesi	4.0 5	3.8 1	4.5 2	5.2 5	3.7 9	3.7 9	3.5 0	3.9 4	4.0 7	4.0 8
Mühendislik Fakültesi	3.6 1	3.9 3	3.5 7	3.6 8	2.9 3	2.8 5	2.4 6	2.4 6	2.0 0	3.0 5
İkdisadi İdari Bilimler Fakültesi	3.7 7	3.2 1	4.0 5	4.8 9	3.9 2	3.7 2	3.2 2	3.5 8	3.4 4	3.7 5
Tirebolu Mehmet Bayrak MYO	3.4 9	3.4 8	3.4 5	5.0 1	4.7 9	3.5 3.5	3.0 6	3.3 4	3.2 5	3.7 1
Şebinkarahisar Sosyal Bilimler MYO	4.0 6	4.1 2	3.1 1	4.9 0	5.0 6	3.8 3	3.0 0	2.8 9	2.5 0	3.7 2
Alucra Turan Bulutçu MYO	3.1 1	3.7 8	3.3 7	5.2 6	4.8 5	3.9 8	3.4 3	3.4 8	3.4 5	3.8 6
Şebinkarahisar Teknik Bilimler MYO	3.1 5	3.4 4	3.0 4	3.7 2	3.8 7	3.0 5	3.6 2	2.7 8	3.0 0	3.3 0
Sağlık Hizmetleri MYO	3.9 7	3.8 2	3.7 5	5.2 3	5.0 6	4.8 4.8	4.9 3	4.0 6	3.6 0	4.3 5
Spor Bilimleri Fakültesi	4.0 0	4.4 8	4.2 5	4.6 0	5.4 3	4.6 4.6	4.0 6	3.8 6	3.6 6	4.3 3
Dereli MYO	3.9 7	4.4 4	3.4 3.4	3.5 5	4.8 1	5.3 5.3	5.4 5.4	5.2 5.2	4.1 3	4.4 6
Görele UBMYO	2.4 1	3.0 8	3.2 8	4.6 9	4.8 7	2.8 1	2.1 3	2.5 5	2.6 8	3.1 7
Şebinkarahisar UBMYO	3.6 0	4.1 6	3.1 3	4.6 7	4.1 9	3.9 8	3.5 5	3.5 5	3.3 7	3.8 0
Sağlık Bilimleri Fakültesi	1.1 4	1.7 3	2.4 2.4	3.0 5	2.2 6	2.1 5	1.9 7	1.9 5	2.1 0	2.1 2
Espiye MYO	4.4 2	4.3 1	4.2 5	5.0 8	5.1 1	5.0 5	4.6 6	3.7 8	3.6 6	4.4 8
Eynesil Kamil Nalbant MYO	3.0 8	3.5 0	3.7 3.7	5.1 8	5.3 9	4.9 4.9	4.5 4.5	4.7 4.7	4.5 6	4.3 9

Tablo 1 incelendiğinde toplam puanlar üzerinde öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısı en yüksek üç birim Espiye Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.48$ ), Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.46$ ) ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.39$ ).

Tablo 1 incelendiğinde toplam puanlar üzerinde öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısı en düşük üç birim Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=2.12$ ), Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=2.67$ ) ve Mühendislik Fakültesidir ( $\bar{X}=3.05$ ).

Her birim için boyutlar incelendiğinde **Eğitim Fakültesinde** en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=3.70$ ) en düşük puanı İmaj boyutu ( $\bar{X}=2.06$ ), **Fen Edebiyat Fakültesinde** en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=5.25$ ), en düşük puanı İmaj boyutu ( $\bar{X}=3.50$ ), **Mühendislik Fakültesinde** en yüksek puanı Destek Hizmetleri boyutu ( $\bar{X}=3.93$ ) en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=2.00$ ) almıştır.

Fakültelerde araştırmanın alt boyutları incelendiğinde **İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde** en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=4.89$ ) en düşük puanı Destek Hizmetleri boyutu ( $\bar{X}=3.21$ ), **Spor Bilimler Fakültesinde** en yüksek puanı Akademik Olmayan Personel boyutu ( $\bar{X}=5.43$ ) en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=3.66$ ), **Sağlık Bilimleri Fakültesinde** ise en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=3.05$ ) en düşük puanı Fiziksel Özellikler boyutu ( $\bar{X}=1.14$ ) almıştır.

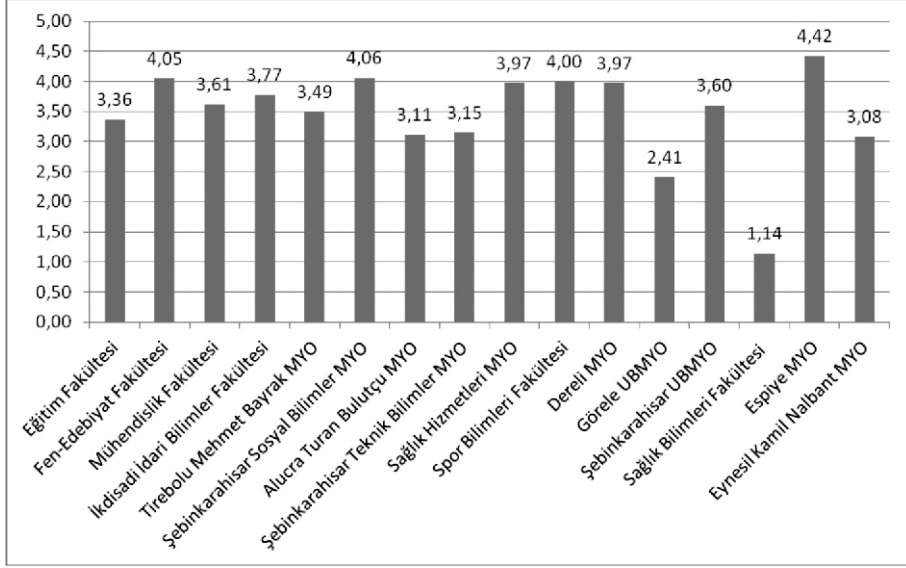
Meslek Yüksekokullarında araştırmanın alt boyutları incelendiğinde **Tirebolu Mehmet Bayrak Meslek Yüksekokulunda** en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=5.01$ ) en düşük puanı İmaj boyutu ( $\bar{X}=3.06$ ), **Şebinkarahisar Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda** en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=5.06$ ) en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=2.50$ ), **Şebinkarahisar Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda** ise en yüksek puanı Akademik Olmayan Personel boyutu ( $\bar{X}=3.87$ ) en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=3.00$ ) almıştır.

Meslek Yüksekokullarında araştırmanın alt boyutları incelendiğinde *Alucra Turan Bulutçu Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=5.26$ ) en düşük puanı Fiziksel Özellikler boyutu ( $\bar{X}=3.11$ ), *Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Olmayan Personel boyutu ( $\bar{X}=5.39$ ) en düşük puanı Fiziksel Özellikler boyutu ( $\bar{X}=3.08$ ), *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=5.23$ ) en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=3.60$ ) almıştır.

Meslek Yüksekokullarında araştırmanın alt boyutları incelendiğinde *Dereli Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı İmaj boyutu ( $\bar{X}=5.40$ ) en düşük puanı Uluslararasılaştırma boyutu ( $\bar{X}=3.40$ ), *Espiye Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Personel Olmayan boyutu ( $\bar{X}=5.11$ ), en düşük puanı Sadakat boyutu ( $\bar{X}=3.66$ ) almıştır.

Uygulamalı Bilimler Meslek Yüksekokullarında araştırmanın alt boyutları incelendiğinde *Görele Uygulamalı Bilimler Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Personel Olmayan boyutu ( $\bar{X}=4.87$ ), en düşük puanı İmaj ( $\bar{X}=2.13$ ), *Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Meslek Yüksekokulunda* en yüksek puanı Akademik Personel boyutu ( $\bar{X}=4.67$ ), en düşük puanı Uluslararasılaştırma boyutu ( $\bar{X}=3.13$ ) almıştır.

Tablo 2’de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını fiziksel özellikler açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Fiziksel Özellikler Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları

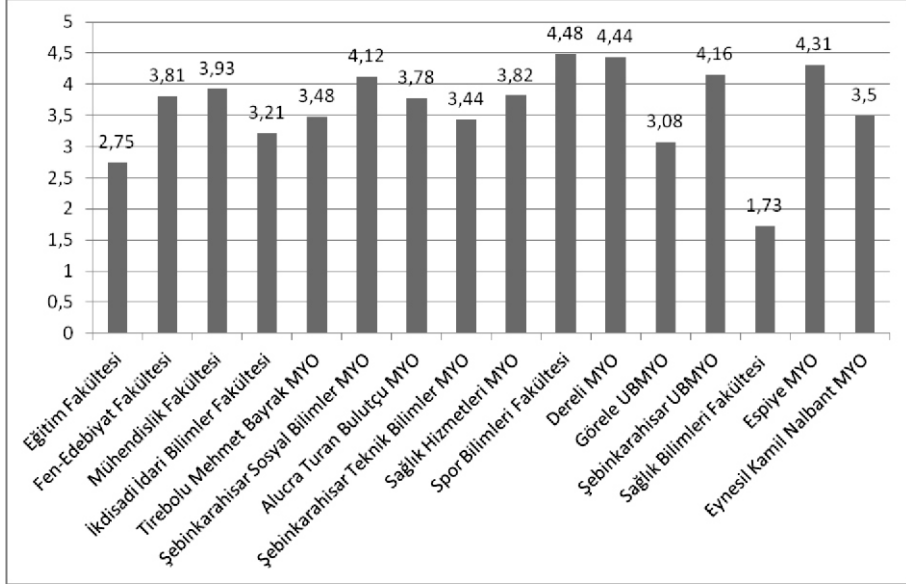
Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını fiziksel özellikler açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Espiye Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.42$ ), Şebinkarahisar Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.06$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesidir ( $\bar{X}=4.05$ ).

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını fiziksel özellikler açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=1.14$ ), Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ( $\bar{X}=2.41$ ) ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=3.08$ ).

Tablo 3’de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını destek hizmetleri açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.



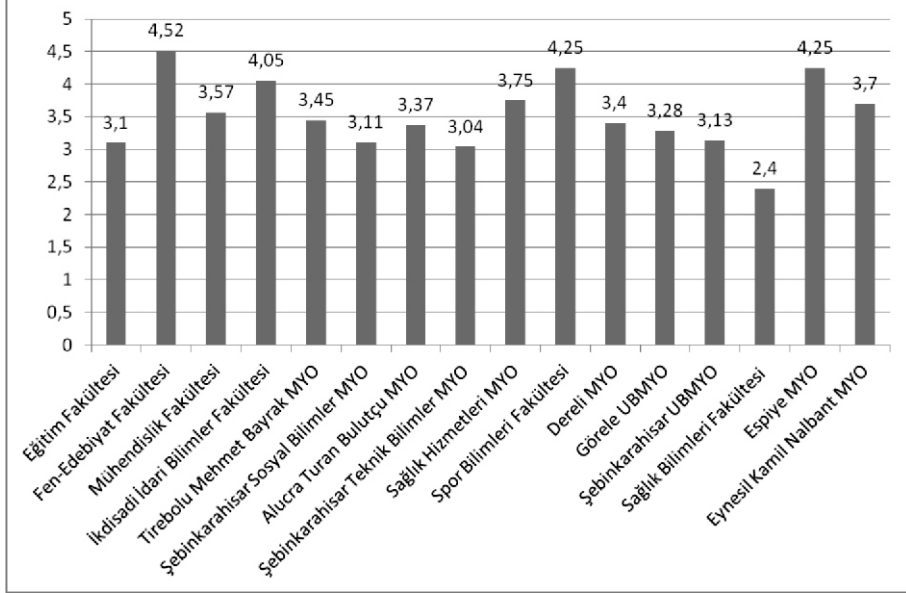
**Tablo 5.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Destek Hizmetleri Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları



Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını destek hizmetleri açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Spor Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=4.48$ ), Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.44$ ) ve Espiye Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.31$ ).

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını destek hizmetleri açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=1.73$ ), Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=2.75$ ) ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur ( $\bar{X}=3.08$ ).

Tablo 4’de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını ulusallaştırma özellikler açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

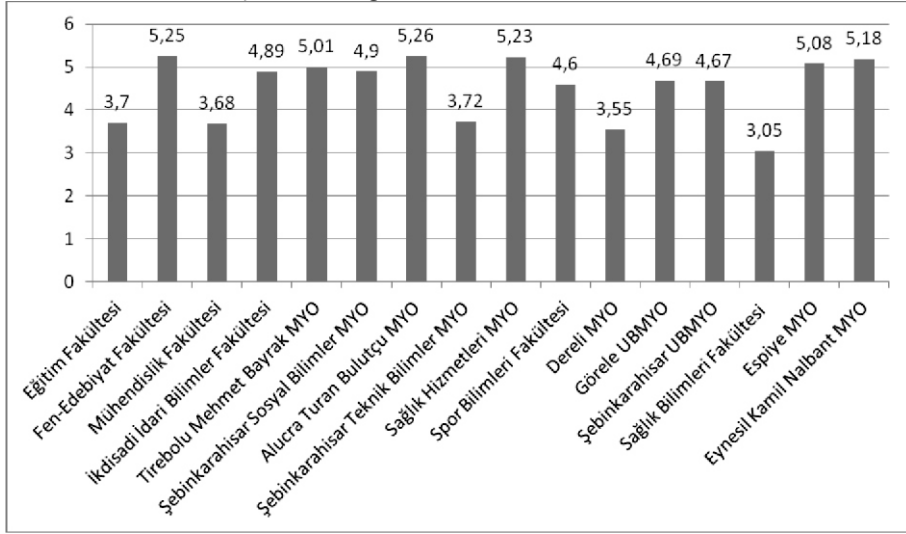
**Tablo 6.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Uluslararasılaştırma Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını uluslararasılaştırma açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Fen Edebiyat Fakültesi Fakültesi ( $\bar{X}=4.52$ ), Spor Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=4.25$ ) ve Esiyepi Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.25$ ).

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını uluslararasılaştırma açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=2.40$ ), Şebinkarahisar Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=3.04$ ) ve Eğitim Fakültesidir ( $\bar{X}=3.10$ ).

Tablo 5’de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını akademik personelin tutum ve davranış açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Akademik Personel Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları

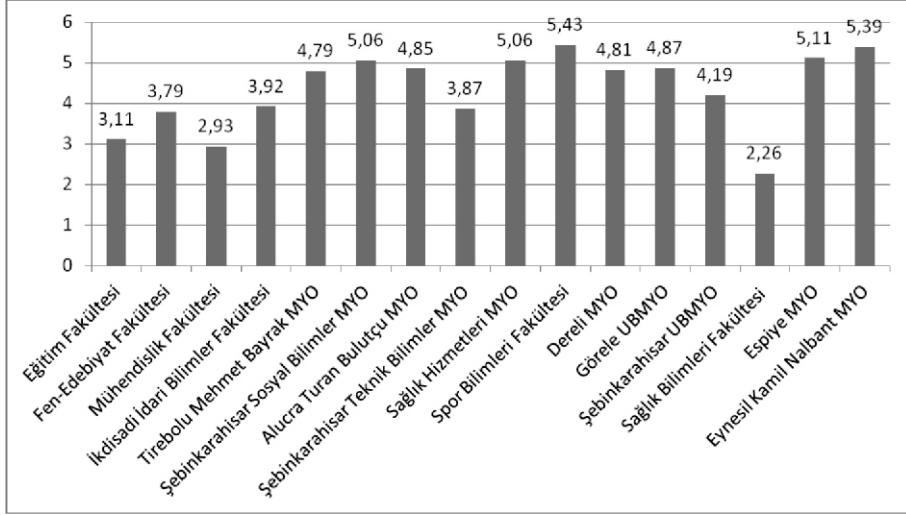


Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını akademik personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Alucra Turan Barutçu Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.26$ ), Fen Edebiyat Fakültesi ( $\bar{X}=5.25$ ) ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=5.23$ ).

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını akademik personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=3.05$ ), Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=3.55$ ) ve Mühendislik Fakültesidir ( $\bar{X}=3.68$ ).

Tablo 6'da Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını akademik olmayan personelin tutum ve davranış açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Akademik Olmayan Personel Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları Akademik Olmayan Personel

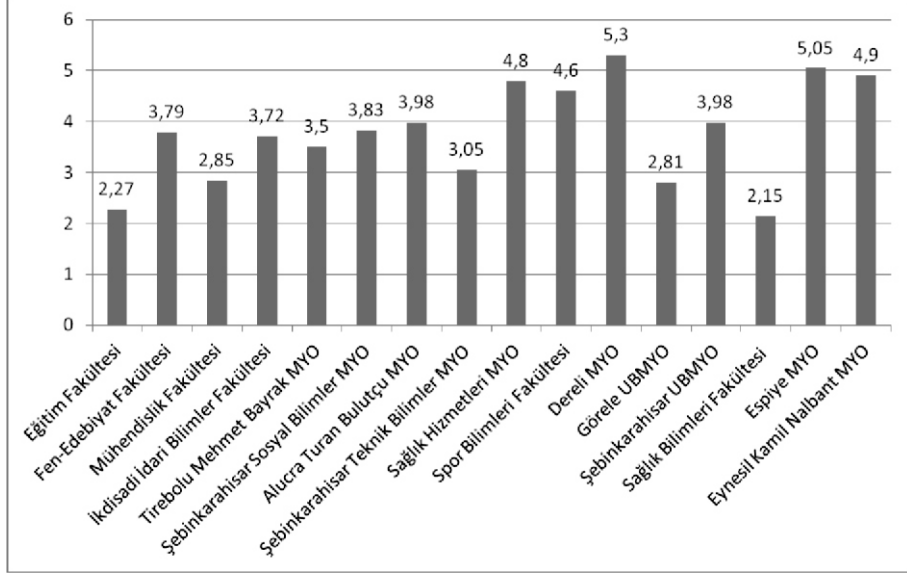


Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını akademik olmayan personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Spor Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=5.43$ ), Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.39$ ) ve Esiye Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=5.11$ ).

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını akademik olmayan personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=2.26$ ), Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=2.93$ ) ve Eğitim Fakültesidir ( $\bar{X}=3.11$ ).

Tablo 7’de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

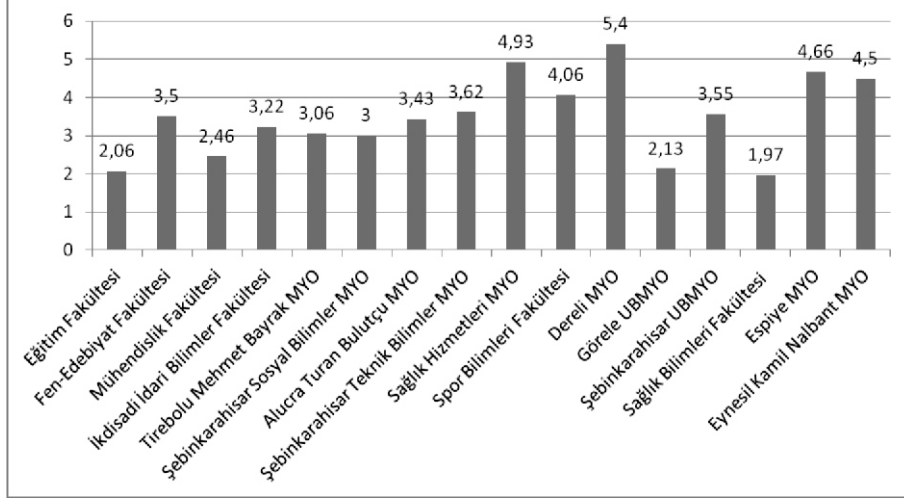
**Tablo 9.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Memnuniyet Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları



Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.30$ ), Esiye Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.05$ ) ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.90$ ).

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=2.15$ ), Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=2.27$ ) ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur ( $\bar{X}=2.81$ ).

Tablo 8'de Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını imaj açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

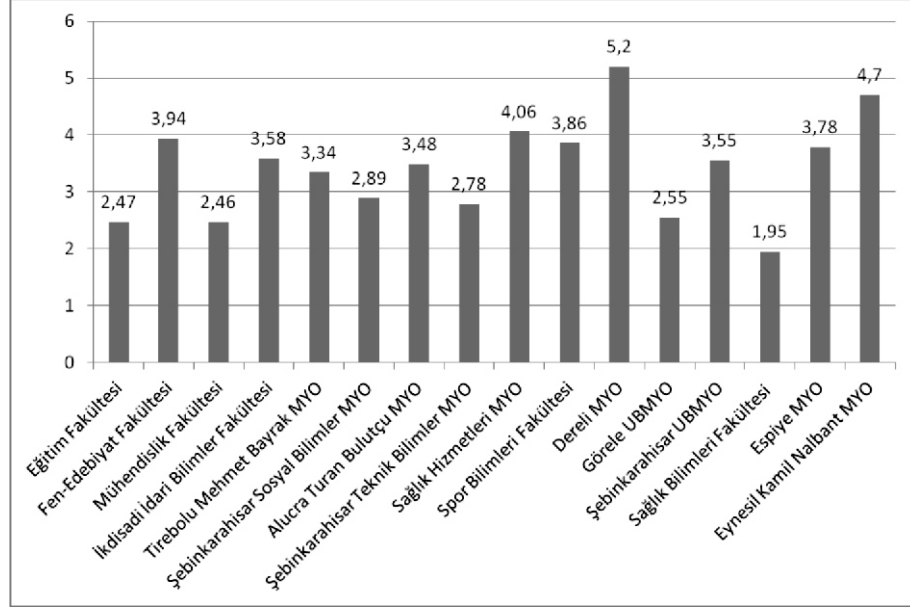
**Tablo 10.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını İmaj Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını imaj açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.40$ ), Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.93$ ) ve Espiye Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.66$ ).

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını imaj açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=1.97$ ), Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=2.06$ ) ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur ( $\bar{X}=2.13$ ).

Tablo 9'da Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını tavsiye açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

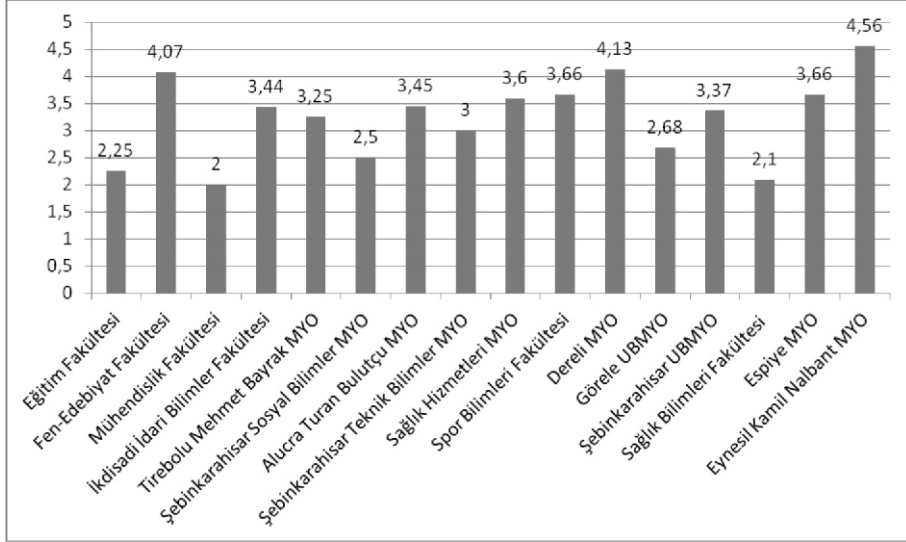
**Tablo 11.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Tavsiye Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları



Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını tavsiye açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=5.20$ ), Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.70$ ) ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokuludur ( $\bar{X}=4.06$ ).

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını tavsiye açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=1.95$ ), Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=2.46$ ) ve Eğitim Fakültesidir ( $\bar{X}=2.47$ ).

Tablo 10'da Giresun Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarını sadakat açısından değerlendirme ölçütüne göre ortalama puanları gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Giresun Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarını Sadakat Hizmetleri Açısından Değerlendirme Puan Ortalamaları

Öğrencilerin kurumlarını sadakat açısından değerlendirme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına Eynesil Kamil Nalbant MYO öğrencilerinin ( $\bar{X}=4.56$ ), en düşük puan ortalamasına ise Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=2$ ), sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını sadakat açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.56$ ), Dereli Meslek Yüksekokulu ( $\bar{X}=4.13$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesidir ( $\bar{X}=4.07$ ).

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin kurumlarını sadakat açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=2.10$ ), Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=2.00$ ) ve Eğitim Fakültesidir ( $\bar{X}=2.25$ ).

## Sonuçlar

Bu araştırma da Giresun Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin kendi üniversitelerine yönelik hizmet kalitesi algılarının ve memnuniyet düzeylerinin ölçülüp bunların



karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Ölçme aracında toplam puanlar üzerinde öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısı en yüksek üç birim Espiye Meslek Yüksekokulu, Dereli Meslek Yüksekokulu ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur. Birimler arasında öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısı en yüksek birim Meslek Yüksekokulu öğrencileridir. Bununla birlikte Giresun Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlar göz önünde tutulduğunda memnuniyet algısının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın alt boyutları Fakülteler bazında incelendiğinde (fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel, öğrenci memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat) ise en yüksek puanı Akademik personel boyutu, Akademik olmayan personel ve Destek hizmetleri boyutu almıştır. Fakülteler arasında alt boyutlar arasında ise en düşük puanı İmaj, Sadakat, Destek hizmetleri ve Fiziksel özellikler almıştır. Fakültelerde alt boyutlar arasında en yüksek puanı Mühendislik Fakültesinde Destek hizmetleri alırken, bu boyut İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde en düşük puanı almıştır. Destek hizmetleri “Eğitim hizmeti dışında verilen hizmetleri içeren sosyal etkinlikler ve kültürel faaliyetlerle” ilgili ifadeleri içermektedir.

Araştırmanın alt boyutları Meslek Yüksekokulları bazında incelendiğinde (fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel, öğrenci memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat) ise en yüksek puanı Akademik personel boyutu, Akademik olmayan personel ve İmaj boyutu almıştır. Alt boyutlar arasında ise en düşük puanı İmaj, Sadakat, Fiziksel özellikler ve Uluslararasılaşma almıştır. Meslek Yüksekokulları alt boyutlar arasında en yüksek puanı Dereli Meslek Yüksekokulunda İmaj alırken, bu boyut Tirebolu Mehmet Bayrak Meslek Yüksekokulunda en düşük puanı almıştır. İmaj boyutu “Üniversitenin imajıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik” ifadelerden oluşmaktadır.

Araştırmanın alt boyutları Uygulamalı Bilimler Meslek Yüksekokulları bazında incelendiğinde (fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel, öğrenci

memnuniyeti, imaj, tavsiye ve sadakat) ise en yüksek puanı Akademik personel ve Akademik olmayan personel almıştır. Alt boyutlar arasında ise en düşük puanı İmaj ve Uluslararasılaşma almıştır.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını fiziksel özellikler açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Espiye Meslek Yüksekokulu, Şebinkarahisar Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesidir. Bununla birlikte öğrencilerin anketi cevaplandıkları en yüksek puanların derecesi incelendiğinde bu düzeyin ortanın altında kaldığı görülmektedir. Fiziksel özellikler açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını destek hizmetleri açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Spor Bilimleri Fakültesi, Dereli Meslek Yüksekokulu ve Espiye Meslek Yüksekokuludur. Bununla birlikte öğrencilerin anketi cevaplandıkları en yüksek puanların derecesi incelendiğinde bu düzeyin orta düzeyde kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin kurumlarını destek hizmetleri açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını uluslararasılaşma açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Fen Edebiyat Fakültesi Fakültesi), Spor Bilimleri Fakültesi ve Espiye Meslek Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını uluslararasılaşma açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Şebinkarahisar Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesidir.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını akademik personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Alucra Turan Barutçu Meslek Yüksekokulu, Fen Edebiyat Fakültesi ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını akademik personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dereli Meslek Yüksekokulu ve Mühendislik Fakültesidir.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını akademik olmayan personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Spor Bilimleri Fakültesi, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu

ve Espiye Meslek Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını akademik olmayan personelin tutum ve davranışları açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesidir. Öğrenciler akademik personele göre akademik olmayan personelden daha memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu, Espiye Meslek Yüksekokulu ve Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını memnuniyet açısından değerlendirme puan ortalamaları incelendiğinde orta düzeyin üstünde tek birimin Dereli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını imaj açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Espiye Meslek Yüksekokuludur. İmaj boyutunda memnun olan öğrencilerin tamamı birimler arasında Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyet algısı en yüksek üç birimde Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden oluşmuştur. Bu bulgu imaj boyutuyla uyumluluk göstermektedir.

Öğrencilerin kurumlarını imaj açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Görele Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını tavsiye açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Dereli Meslek Yüksekokulu, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokuludur. Öğrencilerin kurumlarını tavsiye açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesidir. Araştırmada öğrencilerin çevrelerine eğitim gördükleri üniversiteyi, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha çok tavsiye ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin

anketi cevaplandıkları en yüksek puanların derecesi tavsiye boyutunda incelendiğinde bu düzeyin orta düzeyde kaldığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin kurumlarını sadakat açısından değerlendirme puan ortalamaları en yüksek üç birim Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu, Dereli Meslek Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesidir. Öğrencilerin kurumlarını sadakat açısından değerlendirme puan ortalamaları en düşük üç birim ise Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Fakültesidir.

### **Öneriler**

Yeterli alt yapıya sahip olmayan birimlerin gereksinimleri karşılanarak hizmet kalitesi artırılması,

Öğrencilerin üniversiteleriyle olan bağlarının artırılması için çeşitli çalışmalar yapılması,

Benzer çalışmaların başka üniversitelerde de yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2007). *Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model (43-54)*. Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences, Human Capital (Ed. Fabbris, L.). Physica-Verlag A Springer Company.
- Dilşeker, F. (2011). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti, imaj, sadakat ve tavsiye etme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Eyck, R., Tews, M., Ballester, J. M., 2009. *Improved Medical Student Satisfaction and Test Performance with a Simulation-Based Emergency Medicine Curriculum: A Randomized Controlled Trial*, Chicago.
- Gençyılmaz, G., Zaim, S. (1999), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, D.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt: 28, Sayı: 2, s. 9-35.
- Goodenow, C., & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kayıkcı, K., Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim* (187), 207-224.
- Keller, K. L. (2007). *Strategic Brand Management: Building, Measuring, and Managing Brand Equity*. 3rd Edition ed. s.l.:Pearson.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., Leitner, M., 2004. Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2): 61-69.
- Oliver, R. L. (1999). *Whence consumer loyalty?* Journal of Marketing, 63, 33-44.
- Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17-24.
- Witowski, L., (2008). *The Relationship between Instructional Delivery Methods and Students Learning Preferences: What contributes to students' satisfaction in an online learning environment, USA*. <http://gradworks.umi.com/3310726.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK Yayını.

## Üniversite Gençlerinin Kur'an'a Dair İlgi, Algı ve Bilgileri: Giresun Üniversitesi Örneği

Received/Geliş: 09/02/2017  
Accepted/Kabul: 13/03/2017

Abdullah AYGÜN\*  
Hayrettin KARADENİZ\*\*

### Öz

Üniversitelerde öğrenim gören gençler, üniversite öncesi örgün eğitimde Kur'an'a dair çeşitli bilgiler almaktadır. Aile ve çevreleri de gençlere benzeri bilgiler vermektedir. Bu bilgiler, onların Kur'an'ı tanımlarını ve ona karşı tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. İşte bu çalışmada, üniversite gençlerinin Kur'an hakkındaki birtakım ilgi, algı ve bilgileri, kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında farklılaşma olup olmadığı açısından incelenmiştir.

Giresun Üniversitesi öğrencilerinden rastgele yöntemle örneklem alınmıştır. Veriler, frekans dağılımı, yüzdeler oranlar ve ki-kare analizleri ile ortaya çıkarılmıştır. Kız öğrencilerin, Kur'an'a dair ilgi, algı ve bilgilerinin birçok bakımdan erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı şekilde lisans ve ön lisans öğrencileri arasında da bazı hususlarda farklılaşma tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucuna göre üniversite gençleri arasında Kur'an'a dair önemli bir ilgi ve genel kültür oluştuğu söylenebilir. Ancak ortalama sonuçlar iyi düzeyde görülse de ülke ve milletimizin özellikleri, örgün ve yaygın eğitim imkanları dikkate alındığında bu oranların çok daha yukarılara çıkarılması gerektiğini ifade etmek gerekir. Bunun için Kur'an, meal ve tefsir okumayı özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Üniversitelere, "Kur'an ve Mealî" gibi seçmeli dersler konulmalıdır. Dil, üslup, mantık, kültür, eğitim seviyesi gibi hususlar göz önünde bulundurularak, gençlerin okuyabileceği mealler ve tefsirler hazırlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Kur'an, Üniversite Gençliği, İlgi, Algı, Bilgi.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, abduallahaygun@yahoo.com

\*\*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi,  
hayrettinkaradeniz28@hotmail.com

## The Interests, Senses and Knowledges of University Youth About Quran: A Case Study of Giresun University

### Abstract

Young people who study in the universities have been acquiring some knowledges on Quran in the formal education pre-university period. At the same time they also have been obtaining similar knowledges via family and environment.

This knowledges have been providing them to recognise and develop an attitude toward the Quran. Here, in this study, some concern about the setup of the university youth, perception and knowledge between graduate and undergraduate students with male and female students were examined in terms of whether there is a differentiation. The sample was taken from Giresun University students with random method. The data were revealed by means of frequency distribution, percentage and chi-squared analyses. In this survey, it has been seen the interests, senses and knowledges of female students about Quran is more than male students in many aspects. Similarly, differentiation between graduate and undergraduate students at some matters have been determined. According to the results, some suggestions are made.

According to the research results, it can be said that there is an important interest towards Quran and general culture among university youth. However, although average results seem to be at a good level, considering the properties of our country and nation, organized education opportunities, these rates should be much higher. Selectable lessons such as Quran and its meanings should be placed. Considering factors such as language, style, logic, culture and education level, meanings and tafsirs that can be read by young people should be prepared.

**Keywords:** Quran, University Youth, Interest, Sense, Knowledge.

## Giriş

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DİKAB) Dersi zorunlu olarak okutulmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin önemli bir kısmı, ev/ailede, yaz dönemi Kur'an Kurslarında din eğitimi almaktadır. Medya araçları, cuma vaazları ve çeşitli sohbet ortamları da dini bilgiler edinmelerini sağlamaktadır.

Liselerden mezun olan öğrencilerin önemli bir bölümü, üniversitelerde eğitimlerine devam etmektedir. Üniversitelerde okuyan bu gençlerin tutum ve davranışları hakkında alan araştırmaları yapılmaktadır. Üniversite gençliğinin dini tutum ve davranışları da bu araştırma konularındandır. “Modernleşme-Sekülerleşme Sürecinde Türk Gençliğinin Anlam Dünyasında Dinin Yeri (Çukurova Üniversitesi Örneği)” (Yapıcı, 2009, s. 1-38 ), “Üniversite Gençliğinin Alkol ve Uyuşturucuya İlişkin Tutumları (Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Çimkent Örneği)” (Doğan, 2002, s. 55-67), “Üniversite Gençliğinin Din, İslam ve Terör İlişkisini Algılayışı (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)” (Taş ve Uçar, 2004, s. 249-274), “Üniversite Öğrencilerinin Dini Başaçıkma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Dicle Üniversitesi Örneği)” (Çayır ve Arpacı, 2011, s. 205-246), “Dini Kavramlarla İlgili Algıların Oluşumunda Çocukluk Döneminin Etkisi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği” (Kartopu ve Tanrıverdi, 2013, s. 621-656) başlıklı çalışmalar bunların bir kısmıdır. Üniversite gençlerinin Kur'an'a dair ilgi, algı ve bilgilerini ölçen bir çalışma, Kur'an ve onunla ilişkili olarak tefsir ve meal çalışmalarına, DİKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) Derslerinden, Kur'an Kurslarına ve hatta vaazlara kadar geniş bir alanda yürütülmekte olan faaliyetlere katkı sağlayacaktır.

Dindarlık bakımından erkekler ile kadınları karşılaştıran çalışmalar yapılmaktadır (Cirhinlioğlu ve Ok, 2011, s. 121-141; Taş, 2005). Bu araştırmada, Kur'an'a dair ilgi, algı ve bilgi açısından üniversitede okumakta olan kız ve erkek öğrenciler arasında nasıl bir farklılaşma olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde lisans öğrencileri ile ön lisans öğrencileri arasında da farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bilindiği gibi üniversite öğrencileri, ilkokul 4. sınıftan itibaren en az 9 yıl gibi uzun bir örgün ve yaygın eğitim sürecinden geçerek üniversitede öğrenime başlamaktadır. Bu aşamalardan geçmiş ve Giresun Üniversitesi'nde (GRÜ) öğrenim görmekte olan kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında, söz konusu açılardan bir farklılaşma olup olmadığı



araştırılmıştır. Araştırma, Kur'an hakkındaki ilgi, algı ve bilgileri ölçmek üzere, herkesin rahatlıkla cevaplayabileceği bir anket çalışmasıyla yapılmıştır. Analizler üç ana başlıkta toplanmıştır. Birinci başlıkta ilgiye, ikinci başlıkta algıya, üçüncü başlıkta ise bilgiye dair bulgular değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Kur'an'a olan ilgisini bazı açılardan ölçmeye yönelik anket sorularının sonuçları, 7 alt başlıkta değerlendirilmiştir. Kur'an hakkındaki bazı algıları ölçmeye yönelik olarak, muhteva ve modern yaklaşımlar ile ilişkili ikişer soru sorulmuştur. Bir soru da oldukça yaygın geleneksel algı ile ilgilidir. Üçüncü ana başlıkta, Kur'an'a dair bazı genel bilgileri tanıtmaya yönelik ölçüm yapılmıştır. Sözkonusu ilgi, algı ve bilgi düzeylerinin farklı açılardan başka sorularla da irdelenebileceğini ifade etmek gerekir. Bazı sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin amaç ve hedefleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmamız sırasında, anket sorularımızdan üçünün, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından 2014 yılında TÜİK'e yaptırılan Türkiye'de Dini Hayat Araştırması adlı çalışmada yer alan bazı sorular ile örtüştüğü görülmüştür. Bu sonuçların mukayesesi de yapılmıştır.

Bulgular, *cinsiyet ve öğrenim düzeyi (lisans ve ön lisans)* değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Üçüncü ve son bölüm tabloları, öğrenci ailelerinin ikamet ettiği yerler değişkeni açısından da incelenmiştir. Ayrıca her tablonun ki-kare testi sonuçlarına yer verilmiş ve tabloların analizleri istatistiksel bakımdan değerlendirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lise mezunu (İmam-Hatip Liseleri hariç) olan ve üniversitede eğitim-öğretim gören öğrencilerin Kur'an'a dair ilgi, algı ve bilgilerinin, kız-erkek ve lisans-ön lisans açısından farklılık gösterip göstermediğini ölçmektir. Erkeklerin mi yoksa kadınların mı daha dindar olduğuna dair tartışmalar yapılmaktadır. Bu çalışma, Kur'an ekseninde bazı açılardan sözkonusu tartışmaya katkı sağlamayı hedeflemektedir. Aynı şekilde eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenciler arasında Kur'an'a dair ilgi algı ve bilgi bakımından ayrışma olup olmadığını tespit etmektir. Ailelerinin ikamet ettiği il, ilçe ve köy gibi yerlere göre öğrencilerin Kur'an hakkındaki bazı genel bilgileri tanıma düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını ortaya koymaktır. Üniversite gençlerinin, Kur'an etrafında oluşan ilgi, algı ve

bilgilerinin düzeyini ortaya çıkarmak ve elde edilen somut bulgulara göre bazı önerilerde bulunabilmektedir. Kur'an, tefsir, meal alanlarında yapılan çalışmalara ışık tutmaktadır.

### **Hipotezler**

Üniversite gençlerinin;

1- Kur'an hakkında ilgi, algı ve bilgi düzeyi, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler bakımından farklılık gösterir.

2- Kur'an hakkında ilgi, algı ve bilgi düzeyi, lisans ve ön lisans seviyesinde olanlar bakımından farklılık gösterir.

3- Kur'an hakkında genel bilgiye sahip olma bakımından, ailesi köy veya beldede oturan öğrenciler ile ailesi il veya ilçe merkezinde oturanlar arasında bir farklılaşma vardır.

4- Kur'an'ın meal ve tefsirini okuma istek düzeyi yüksektir.

5- Üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir.

Bu hipotezler, ankete katılan üniversite öğrencilerinin verdikleri cevaplara göre test edilecektir.

### **Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Araştırmanın teorik kısmını literatür taraması, uygulamalı kısmını ise anket tekniği oluşturmaktadır. Anket uygulamasında orantılı ve dengeli örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Hem ön lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin 1. ve 2. sınıflarından; hem de lisans düzeyinde okuyanların 1., 2., 3., ve 4. sınıflarından temsili örneklem alınmıştır. Bu çalışmada hata payı %5, güven düzeyi %95, örneklemin alındığı evrenimiz ise 13028 olup, alınan temsili örneklem (<https://tr.surveymonkey.com>) sayısı da 375 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 17.0 paket programda analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır. Tüm sorular için güvenilirlik analizi<sup>1</sup> yapılmış olup,

<sup>1</sup>Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen sorulardan ikisine ait sonuç tabloları güvenilirlik testi sonuçları dikkate alınarak çalışmadan çıkarılmıştır. Bu soruların ilki "subhaneke" olarak bilinen duanın, Kur'an'ın ilk suresi olup olmadığı şeklindeydi. Öğrencilerin %48,9'u buna katılmadığını, %24,3'ü kararsız olduğunu belirtmiştir. %26,8'inin ise buna katıldığı görülmüştür. İkincisi ise "Kevser Suresi"nin Kur'an'ın son suresi olup olmadığı üzerineydi.

bu teste göre Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0,702 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru, Çinko, 2013, s. 8).

### **Araştırma Sınırlılıkları ve Evreni**

Araştırmanın hedef kitlesini, İmam Hatip Lisesi (İHL) mezunu hariç diğer tüm lise mezunu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle İHL mezunu öğrencilerin doldurduğu çok az sayıdaki anket formları ayıklanarak diğer lise mezunlarından elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Diğer yandan bu araştırma, Giresun il merkezinde bulunan fakülte ve yüksekokullarda okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Bu okullar; Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi, Konservatuar, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu'dur. *Evren büyüklüğü* de adı geçen fakülte ve yüksekokullarda 2015 yılı bahar dönemi toplam öğrenci sayısı olan 13028'dir.

---

%31,8 oranındaki grup buna katılmamıştır. %42,8 kararsız kalırken, %25,4 oranındaki bir grup ise "Kevser Suresi"nin son sure olduğuna katılmıştır.

## Temsili Örneklemin Demografik Durumu Frekans Dağılımı

Cinsiyete Göre Frekans		
<u>Cinsiyet</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Erkek	164	43,7
Kız	211	56,3
<b>Toplam</b>	375	100,0
Öğrencinin Devam Ettiği Fakülte / Yüksekokul'a Göre Frekans		
<u>Eğitim Düzeyi</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Ön Lisans	144	38,4
Lisans	231	61,6
<b>Toplam</b>	375	100,0
Ailenin Oturduğu Yere Göre Frekans		
<u>Ailenin Oturduğu Yer</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde (%)</u>
İl Merkezi	190	50,7
İlçe Merkezi	114	30,4
Köy/Belde	71	18,9
<b>Toplam</b>	375	100

Tabloda görüldüğü gibi toplam örneklem sayısı 375 olup, bunların 164'ü erkek (%43,7), 211'i (%56,3) ise kız öğrencidir. Ön lisans öğrencilerinden 114 (%38,4), lisans öğrencilerinden ise 231 (%61,6) örneklem alınmıştır. Örneklem sayısının orantılı ve dengeli olarak alındığı evrenimizde, ön lisans öğrenci sayısı lisans öğrenci sayılarına göre daha az olduğu için temsili örneklem de buna göre daha az orandadır. Öğrenci ailelerinin %50,7'si il merkezinde, %30,4'ü ilçe merkezinde, %18,9'u da köy ya da beldeelerde oturmaktadır. Öğrencilerin %69,9'unu 19-21, %27,4'ünü 22-24, %2,7'sini ise 25 ve üzeri yaş gurupları oluşturmaktadır.

## Araştırmanın Bulguları ve Analizi Kur'an Hakkında İlgiye Dair Bulgular

Araştırmamızda öncelikle, GRÜ öğrencilerinin Kur'an'a dair ilgilerini ölçmek amacıyla yöneltilen sorulara verdikleri cevapların analizi yapılacaktır. Herhangi bir şeye karşı duyulan merak, temayül ve alakaya ilgi denilmektedir (Doğan, 1994). Kur'an ise Allah tarafından son peygamber Hz. Muhammed'e (s.a.s) indirilen, mushaflarda yazılan, tevatürle nakledilen ve tilavetiyle ibadet edilen, Arapça muciz bir kelimadır (Cerrahoğlu, 1993, s. 34; Çetin, 2012, s. 17). Kur'an, İslam dinin en temel kaynağıdır. Buna göre üniversite gençliğinin Kur'an'a karşı ilgileri, bazı sorularla ölçülmeye çalışılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

### Kur'an'ı Arapça Metninden Okuyabilme Düzeyi

Tablo 1

	Kur'an'ı Arapça metninden okumasını biliyor musunuz?			Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	
Erkek %	41,5	21,3	37,2	100,0
Kız %	54,1	19,4	26,5	100,0
Lisans %	52,4	19,9	27,7	100,0
Ön Lisans %	42,4	20,8	36,8	100,0
Ortalama %	47,6	20,3	32,1	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,038$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,121$   $P > 0,05$ )

Giresun Üniversitesi özelinde ankete katılan gençlerin, "kısmen" seçeneği de dahil olmak üzere Kur'an'ı Arapça metninden okuyabilme ortalaması %67,9'dur. Aynı şekilde erkeklerin %62,8'i, kızların ise %73,5'ü Kur'an'ı Arapça metninden okumasını bilmektedir. Kısmen seçeneği dahil kız öğrencilerin Kur'an'ı Arapça metninden okuma oranı, erkek öğrencilerden %10,7 daha fazladır. Ki-kare testi sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Kur'an'ı Arapça metninden okuma bakımından hipotez-1 doğrulanmaktadır. Türkiye genelinde yapılan araştırmalar da bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığınca (DİB) 2014 yılında TÜİK'e yaptırılan "Türkiye'de Dini Hayat Araştırması"na göre erkeklerin %34,3'ü, kadınların ise %49,3'ü Kur'an okumayı bilmektedir (DİB, 2014, s. 88). ANAR araştırma

şirketi tarafından 2007 yılında yapılan “Kuran’ın Anlamı ile Buluşmak Araştırması” başlıklı çalışma sonuçlarına göre erkeklerin %30,2’si kadınların da %44,9’u Kur’an okumayı bilmektedir ([www.zinde.info](http://www.zinde.info), 2008). Bu durum, kadınların erkeklere göre dini ritüellere daha fazla ilgi göstermeleri ile izah edilebilir. Ancak farklı çalışmalarda, üniversite öğrenimi gören erkek öğrencilerin, dini konularda kızlardan daha ilgili olduğu da ifade edilmektedir (Taş, 2005, s. 83-85).

Kısmen seçeneği dahil edildiğinde, lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin %72,3’i, ön lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin ise %63,2’si, Kur’an’ı Arapça metninden okuyabildiğini belirtmektedir. Bu kategoride de lisans öğrencileri ile ön lisans öğrencileri arasında %9,1 bir farklılaşma söz konusudur. Ancak ki-kare analizine göre lisans ve ön lisans öğrencileri arasında Kur’an’ı Arapça metninden okumayı bilme bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dolayısıyla hipotez-2 bu açıdan doğrulanmamıştır.

Diyanet İşleri Başkanlığınca TÜİK’e yaptırılan Türkiye’de Dini Hayat Araştırması çalışmasında, Kur’an’ı Arapça metninden okuyabilme oranı Türkiye genelinde %41,9, okuyamama oranı % 57,0’dır (DİB, 2014, s. 87). Bu sonuçlara göre GRÜ öğrencilerinin Kur’an’ı Arapça metninden tam olarak okuyabilme ortalamasının (%47,6) ,Türkiye ortalamasının biraz üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkı, üniversite öğrencilerinin tamamının örgün eğitim görmüş olmasıyla izah etmek mümkündür. Fakat %99’u Müslüman olan bir ülkede yaşayan, örgün ve yaygın eğitim yoluyla öğrenme imkanlarının oldukça fazla olduğu günümüz şartlarında, üniversite gençliğinin %50’nin altında bir oranda Kur’an okumayı bilmesi düşündürücüdür.

## Kur'an'ı Arapça Metninden Okuma Sıklığı Düzeyi

Tablo 2

	Kur'an'ı Arapça metninden ne sıklıkla okursunuz?					Toplam
	Her gün	Haftada bir	Ayda bir	Sadece Ramazan ayında	Hiç	
Erkek %	6,7	8,5	20,1	22,6	42,1	100,0
Kız %	5,2	16,6	26,5	20,9	30,8	100,0
Lisans %	6,1	15,2	23,8	22,5	32,4	100,0
Ön Lisans %	5,6	9,2	23,2	20,4	41,5	100,0
Ortalama %	5,9	12,4	23,4	21,6	36,7	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,042$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,397$   $P > 0,05$ )

Kur'an'ı Arapça metninden haftada bir ve ayda bir okuma sıklığı oranı kız öğrencilerde erkeklere göre daha fazla iken, her gün ve sadece Ramazan ayında okuma oranı ise erkeklerde biraz daha fazladır. Lisans ve ön lisans öğrencilerinin Kur'an'ı Arapça metninden okuma sıklığı "haftada bir" hariç birbirine çok yakındır. Lisans öğrencilerinin %15,2'si, ön lisans öğrencilerin ise %9,2'si haftada bir Kur'an'ı Arapça metninden okuduklarını beyan etmektedir. Ortalamaya bakıldığında ise en yüksek oran %23,4 ile ayda bir okumadır. Hiç okumama ortalaması ise %36,7'dir. Kur'an'ı Arapça metninden okumasını bilenlerin oranının %47,6 olduğu Tablo 1'de ifade edilmişti. Bu orana karşılık, onu okuma sıklığının çok düşük olması dikkat çekmektedir.

Ki-kare analizine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Ancak lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir ayrışma yoktur. Buna göre cinsiyet bakımından hipotez-1 doğrulanırken, eğitim düzeyi bakımından hipotez-2 doğrulanamamıştır. Kur'an okuma sıklığı tablosu Kur'an okumayı bilme tablosu ile karşılaştırıldığında erkeklerden kısmen de olsa okumayı bilenlerin oranının %62,8, buna karşın onu hiç okumayanların oranının %42,1 olduğu görülmektedir. Kızların ise kısmen de olsa okumayı bilme oranı %73,5 iken,

onu hiç okumayanların oranı %30,8'dir. Bu açıdan da kız öğrencilerin belirgin şekilde erkeklerden önde olduğu anlaşılmaktadır.

“Türkiye’de Dini Hayat Araştırması” adlı çalışmada, Türkiye genelinde Kur’an’ı okuma sıklığı, her gün % 20,8, haftada birkaç gün % 24,5, haftada bir % 22,6, ayda bir %16,3, yılda birkaç kez %11,6, hiçbir zaman %1,8 olarak ölçülmüştür (DİB, 2014, s. 90). “Kur’an’ın Anlamı ile Buluşmak Araştırması” başlıklı çalışmaya göre Kur’an’ı düzenli olarak okuyanların oranı %26,9’dur. Bunların %29’u kadın, %23,7’si erkektir ([www.zinde.info/kuran](http://www.zinde.info/kuran), 2008). Buna göre GRÜ öğrencileri ile Türkiye geneli arasında Kur’an’ı her gün okuma bakımından %14,9 ve hiç okumama bakımından % 33,9 oranındaki farklar dikkat çekmektedir. GRÜ öğrencilerinin Kur’an’ı okuma sıklığının Türkiye ortalamasının altında olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin Kur’an’ı okumayı bilme oranı Türkiye genel ortalamasından yüksek iken okuma sıklığının oldukça düşük olması, gençlerin Kur’an okumaya yeterince zaman ayırmadıklarını göstermektedir.

### **Meal ve Tefsir Okuma Düzeyi**

Bilindiği gibi meal, Kur’an’ın tam bir tercümesi yapılamayacağı için, anlamının aslına yakın şekilde biraz noksanıyla ifade edilmesidir. Yani tefsiri tercüme yapmaya Kur’an tercümesi denmesinden kaçınılmış, tercüme yerine meal ifadesi kullanılmıştır (Cerrahoğlu, 1993, s. 220; Çetin, 2012, s. 136). Tefsir ise Kur’an’ın anlam ve hükümlerini inceleyip yorumlayan bilim dalı ve bu alanda yazılmış eserlerin ortak adıdır (Cerrahoğlu, 1993, s. 214; Çetin, 2012, s. 304). Öğrencilerin meal ve tefsir okuma düzeylerini ölçmeden önce aile ya da kendi evlerinde herhangi bir meal veya tefsir bulunma oranı tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3’te görüleceği üzere, öğrencilerin % 92,2’sinin evinde Kur’an meali, %67,2’sinin ise herhangi bir tefsir kitabı mevcuttur.



Tablo 3

	Evinizde Kur'an Meali var mıdır?					Toplam
	Evet	Hayır	Bilgim Yok	Diğer <sup>2</sup>	Cevapsız	
<b>Sayı</b>	347	22	4	2	--	375
<b>Yüzde (%)</b>	92,5	5,9	1,1	0,5	--	100,0
	Evinizde Tefsir Kitabı var mıdır?					Toplam
	Evet	Hayır	Bilgim Yok	Diğer	Cevapsız	
<b>Sayı</b>	250	55	63	4	3	375
<b>Yüzde (%)</b>	67,2	14,8	16,9	1,1	--	100,0

Yüksek sayılabilecek bu oranlar, cumhuriyet tarihi boyunca yaklaşık 200 meal hazırlanıp basıldığı (Öztürk, 2012, s. 11) dikkate alındığında normal olarak görülmelidir. Aynı şekilde Cumhuriyet tarihinde, telif veya tercüme çok sayıda tefsir kitabı (toplamda 781 ciltten oluşan) basılmıştır (Aydar, 2015, s. 32). Bu eserlerin bazısının 25'ten fazla basıldığı göz önünde bulundurulduğunda, oranın %67,2 olması şaşırtıcı değildir. "Kuran'ın Anlamı ile Buluşmak Araştırması" başlıklı çalışmaya göre de vatandaşların %78,3'ünün evinde meal bulunmaktadır. Bu kişilerin %86,2'si üniversite mezunudur ([www.zinde.info/kuran](http://www.zinde.info/kuran), 2008).

<sup>2</sup> Tablo 3'te "bilgisayarımnda var" seçeneği, sonuç sayısı az olduğu için "diğer" seçeneği ile birleştirilmiştir.

## Meal Okuma Düzeyi

Tablo 4

	Şimdiye Kadar Hiç Meal Okudunuz mu?						Toplam
	Evet tamamını	Çoğunu	Yarısını	Birazını	Hiç	Başkası okurken dinledim	
Erkek %	15,2	12,8	6,7	45,1	12,2	8	100,0
Kız %	11,8	13,3	10,9	50,2	5,7	8,1	100,0
Lisans %	14,2	11,7	10	48,1	8,6	7,4	100,0
Ön Lisans %	11,8	15,3	7,6	48	8,3	9	100,0
Ortalama %	13,3	13,3	8,8	47,8	8,7	8,1	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,174$   $P > 0,05$ ; Eğitim düzeyine göre  $P = 0,831$   $P > 0,05$ )

Üniversite öğrencilerinin Kur'an mealinin tamamını okuma ortalaması %13,3'tür. Yukarıdaki tabloda dikkati çeken husus, mealin birazını okuma oranı (%47,8) dir. Kur'an meali hiç okumayanların oranı sadece %8,7'dir. Tersinden ifade edilecek olursa, meal ile bir şekilde tanışanların oranı %83,2'dir. Bunlara "başkası okurken dinleyenler" (%8,1) de ilave edilirse önemli bir sonuç ortaya çıkmaktadır (%91,3). Aynı şekilde "Türkiye'de Dini Hayat Araştırması" adlı çalışma da eğitim oranı arttıkça, meal okuma oranının arttığını ortaya koymaktadır (DİB, 2014, s. 94). Bu durum özellikle meal okumanın önemine yönelik örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin başarısı olarak görülebilir.

Cinsiyete göre dağılıma gelince, mealin tamamını okuma oranı erkek öğrencilerde %15,2 iken kız öğrencilerde ise %11,8'dir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre biraz daha fazla (%3,4) mealin tamamını okudukları anlaşılmaktadır. Buna karşın, Kur'an'ın mealini hiç okumayanların oranı, erkekler arasında %12,2 iken kız öğrencilerde ise sadece %5,7'dir. Mealın tamamını okuma oranı; lisans öğrencilerinde %14,2; ön lisans öğrencilerinde ise %11,8'dir. Bir başka söylemle, lisans düzeyindeki okullarda okuyan öğrenciler, ön lisans öğrencilerine göre %2,6 daha fazla meal okumaktadır. Diğer taraftan her iki grubun meali hiç okumama oranı ise birbirine çok yakındır. Bu yüksek oranlarla beraber ki-kare testi sonuçlarına

göre kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez-1 ve hipotez-2, meal okuma ilgisi bakımından doğrulanamamıştır.

“Türkiye’de Dini Hayat Araştırması” adlı çalışmaya göre Türk vatandaşlarının % 63,9’u yılda bir meal okumaktadır. %34,3’ü ise hiç meal okumamaktadır (DİB, 2014, s. 94). “Kur’an’ın Anlamı ile Buluşmak Araştırması”na göre az ya da çok meal okuyanların oranı %68,4’tür ([www.zinde.info/kuran](http://www.zinde.info/kuran), 2008). Buna göre GRÜ özelinde, üniversite öğrencilerinin meal okuma oranının Türkiye geneli orandan yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilere aynı zamanda Kur’an mealini kimlerin okuması gerektiği de sorulmuştur. Aşağıdaki Tablo 5’te de görüleceği üzere aynı öğrencilerin %96,5’i, herkesin meal okuması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 5

	Kur’an Mealini Kimler Okumalıdır?				Toplam
	Herkes	Uzmanlar	Hiç kimse	Diğer	
Erkek %	95,7	2,5	0,6	1,2	100,0
Kız %	97,1	0,5	0,0	2,4	100,0
Lisans %	95,6	2,2	0,0	2,2	100,0
Ön Lisans %	97,9	0,0	0,7	1,4	100,0
Ortalama %	96,5	1,3	0,3	1,9	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,202$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,169$   $P > 0,05$ )

Herkesin meal okuması gerektiği sonucu bütün değişkenlerde yaklaşık %95’tir. Kız-erkek veya lisans-ön lisans öğrencileri arasında belirgin bir ayrışma bulunmamaktadır. Meal okumanın gerekliliği konusunda oluşan bilincin temel sebeplerinin başında, öğrencilerin ilk ve orta öğretimde almış oldukları DİKAB Derslerini saymak gerekir. Çünkü MEB tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12) Öğretim Programı ve Klavuzu”nun “Kur’an ve Yorumu” ünitesine ait kazanımlar şöyle ifade edilmektedir: “Kur’an’ın temel amaçlarını Kur’an’dan örnekler vererek açıklar. Kur’an-ı Kerim’i okuma, anlama ve yorumlamanın önemini fark eder. Müslümanların Kur’an’ı okuyup anlamaya verdiği önemin

bilincinde olur. Kur'an'dan bir ayetin tefsir ve mealini inceler. Kur'an-ı Kerim'i doğru anlama ve yorumlamanın temel ilkelerini fark eder." (MEB, 2010/1, s. 42). "Kur'an ve Ana Konuları" başlıklı ünitenin etkinlikler bölümünde ise meal ve tefsire dair şu öneriler yer almaktadır: "Kur'an'ı Tanıyoruz: Öğretmen tarafından sınıfa Kur'an getirilir ve Kur'an'dan ayet, sure ve cüz örnekleri gösterilir (3. kazanım). Meal ve Tefsir Nedir?: Öğretmen tarafından sınıfa bir Kur'an meal ve tefsiri getirilerek meal ve tefsirin özellikleri listelenir, farklılıkları belirlenir (5. kazanım). Kur'an'da Neler Var?: Öğrencilerin Kur'an fihristinden Kur'an'ın içerdiği bazı konuları bulmaları istenir. Örneğin, öğrenciler merak ettikleri konularla ilgili ayet mealleri araştırır (6. kazanım)" (MEB, 2010/1, s. 35). Buna göre yeterli olup olmadığı ayrı bir araştırma konusu olmakla beraber, ilk ve orta öğretimde görülen DİKAB Derslerinin, bu dersleri almış olan gençlerde önemli kazanımlar sağladığı görülmektedir.

Ancak gençlerin tamamına yakını meal okumanın gerekli olduğunu ifade ederken, meal okuma oranlarının bunun çok altında olması dikkat çekmektedir. Meallerin Türkçe üslup ve ifade özellikleri açısından çeşitli sorunlara sahip olmasını (Hacımuftuoğlu, 2010) bunun sebepleri arasında saymak gerekir. Ayrıca meal okumayı teşvik edici çalışmaları çeşitlendirerek artırmak gerekir.

### Tefsir Okuma Düzeyi

Tablo 6

	Şimdiye kadar herhangi bir tefsir kitabı okudunuz mu?							Toplam
	Evet tamamını	Çoğunu	Yarısını	Birazını	Hiç	Başkası okurken dinledim	Diğer	
Erkek %	7,9	7,9	6,7	31,7	32,9	8,5	4,3	100,0
Kız%	6,2	9,6	2,9	32,5	32,5	15,8	0,5	100,0
Lisans %	9,6	7,8	5,7	32,2	30,9	10,9	3,0	100,0
Ön Lisans %	2,8	10,5	2,8	32,2	35,7	15,4	0,7	100,0
Ortalama %	6,6	8,9	4,5	32,2	33,0	12,7	2,1	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,034$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,054$   $P > 0,05$ )

Tabloya göre herhangi bir tefsir kitabının tamamını okuma ortalaması %6,6'dır. Hiç okumama ortalaması %33 düzeyindedir. Erkek öğrencilerin bir tefsirin tamamını okuma oranı (%7,9), kız öğrencilerin oranından (%6,2) biraz daha fazla (%1,7) olduğu anlaşılmaktadır. Tefsir kitabını hiç okumama açısından, kız ve erkeklerin oranları birbirine çok yakındır. Lisans seviyesindeki okullarda okumakta olan öğrencilerin herhangi bir tefsirin tamamını okuma oranı (%9,6), ön lisans öğrencilerine göre daha fazla olduğu (%2,8) görülmektedir. Ki-kare analizine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu açıdan hipotez-1 doğrulanmıştır. Ancak lisans ve ön lisans öğrencileri arasında belirgin bir farklılık bulunmadığından hipotez-2 doğrulanamamıştır.

“Türkiye’de Dini Hayat Araştırması” adlı çalışmaya göre Türk vatandaşlarının % 48,9’u yılda bir de olsa Türkçe tefsir okumaktadır. %49,1’lik bir kesim ise hiç tefsir okumamaktadır (DİB, 2014, s. 96). Yukarıdaki Tablo 6’da görüldüğü gibi hiç tefsir okumamış üniversite gençlerinin oranı %33,0 olarak Türkiye ortalamasının altında gerçekleşmiştir. Bunda eğitim seviyesinin etkisi olduğu açıktır. Ancak yine de %33 oranı oldukça yüksektir. Öğrenciler arasında hiç meal okumayanların oranı %8,7 iken, tefsire gelindiğinde bu oranın %33,0’e çıkması dikkat çekmektedir. Meal konusunda önemli bir ilgi olduğu görülürken, tefsir konusunda aynı şey söylenemez.

### Kısa Surelerin Tefsirini Okuma İstek Düzeyi

Tablo 7

	Kısa surelerin tefsirini okumak ister misiniz?			Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	
Erkek %	79,4	13,8	6,8	100,0
Kız %	84,4	14,2	1,4	100,0
Lisans %	82,5	14,0	3,5	100,0
Ön Lisans %	81,7	14,1	4,2	100,0
Ortalama %	82,2	14,0	3,8	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,024$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,936$   $P > 0,05$ )

Namaz sureleri adı verilen kısa surelerin tefsirini okuma isteği erkek öğrencilerde %79,4; kız öğrencilerde ise %84,4 düzeyindedir. Erkeklerin hayır oranının, kızların hayır oranından %5,4 daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, kız öğrencilerin kısa sürelerin tefsirlerini okuma isteği erkeklere göre daha yüksektir. “Kısmen” seçeneği dahil edildiğinde kız öğrencilerin % 98,6’sı, erkek öğrencilerin ise %93,2’si kısa sürelerin tefsirlerini okuma isteğindedir.

Lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin %82,5 ile ön lisans düzeyi öğrencilerin ise %81,7’si kısa surelerin tefsirini okumayı istemektedir. Hem “evet” hem “kısmen” hem de “hayır” seçeneklerinin oranları birbirine çok yakındır. Evet ve kısmen kategorilerinin ortalaması, üniversite öğrencilerinin %96,2’sinin kısa surelerin tefsirlerini okumayı isteyebileceğini göstermektedir. Ki-kare analizine göre ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu açıdan hipotez-1 doğrulanmaktadır. Ancak lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmediğinden hipotez-2 doğrulanamamıştır.

### Halka Yönelik Özel Tefsir Sohbetlerini Onaylama Düzeyi

Tablo 8

	Halka yönelik özel tefsir dersleri/sohbetleri olmalı mıdır?			Toplam
	Evet	Hayır	Fikrim Yok	
<b>Erkek %</b>	68,9	9,8	21,3	100,0
<b>Kız %</b>	75,7	4,8	19,5	100,0
<b>Lisans %</b>	76,6	7,4	16,0	100,0
<b>Ön Lisans %</b>	66,4	6,3	27,3	100,0
<b>Ortalama %</b>	72,7	7,0	20,3	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,133$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,032$   $P < 0,05$ )

Çeşitli televizyon kanallarında ve medya organlarında, bazı vakıf, dernek gibi sivil toplum kuruluşlarında, özel tefsir dersleri/sohbetleri yapıldığı bilinmektedir. Son yıllarda bunların sayısının arttığı da gözlenmektedir. Halka yönelik bu veya benzeri tefsir sohbetleri/derslerinin olması gerektiğini düşünen kız öğrencilerin oranı (%75,7), erkek öğrencilerin (%68,9) oranından %6,8 daha fazladır. Lisans öğrencileri (%76,6), ön lisans

öğrencilerine (%66,4) göre daha fazla halka yönelik özel tefsir dersleri ya da sohbetlerinin olmasını onaylamaktadır. Ki-kare testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir ayrışma yoktur. Ancak lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu açıdan hipotez-1 doğrulanamazken, hipotez-2 doğrulanmıştır.

### Tefsir Sohbetlerine Katılma İstek Düzeyi

Tablo 9

	Özel tefsir dersleri/sohbetlerine katılmak ister misiniz?			Toplam
	Evet	Hayır	Fikrim Yok	
Erkek %	64,9	12,6	22,5	100,0
Kız %	73,7	7,1	19,2	100,0
Lisans %	73,3	8,6	18,1	100,0
Ön Lisans %	64,7	10,8	24,5	100,0
Ortalama %	69,2	9,8	21,0	100,0

(Ki-kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,124$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,228$   $P > 0,05$ )

Üniversite gençliğinin özel tefsir dersleri/sohbetlerine katılma istek düzeyi %69,2'dur. Bu sonuç halka yönelik tefsir ders/sohbetleri olmalı sonucuna (%72,7) yakındır. Kız öğrenciler (%73,7), erkek öğrencilere (%64,9) göre daha fazla tefsir sohbetlerine katılma eğilimlidir. Ankete katılan lisans öğrencilerinin %73,3'ü, ön lisans öğrencilerinin ise %64,7'si tefsir sohbetlerine katılmayı istemektedir. Lisans öğrencilerinin tefsir okumaya ya da dinlemeye daha istekli oldukları görülmektedir. Ancak ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve eğitim düzeyleri açısından öğrenciler arasında farklılaşma bulunmamaktadır. Buna göre hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanamamıştır.

Kısa sürelerin tefsirini okuma (%82,2) ve tefsir sohbetlerine katılma (%69,2) istek düzeyleri dikkate alındığında "üniversite gençlerinin, Kur'an meal ve tefsirini okuma istek düzeyi yüksektir." hipotezinin (hipotez-4) doğru olduğu anlaşılmaktadır.

### Kur'an Hakkındaki Bazı Algılara Dair Bulgular

İdrak, anlayış gibi anlamlara gelen algı (Doğan, 1994) konusunda, üniversite gençlerine Kur'an'ın muhtevası ve Kur'an'a modern yaklaşımlar ile ilişkili ikişer soru sorulmuştur. Bir soru da yaygın bir geleneksel algı ile ilgilidir. Sonuçlar ve analizleri aşağıdaki gibidir.

#### Kur'an'ı, Her Bilgiyi İhtiva Eden Bir Kitap Olarak Algılama Düzeyi

Tablo 10

	Kur'an'da <u>her şeyin</u> bilgisi var mıdır?			Toplam
	Evet	Hayır	Fikrim Yok	
Erkek %	74,2	11,0	14,7	100,0
Kız %	81,8	8,1	10,0	100,0
Lisans %	75,1	11,4	13,5	100,0
Ön Lisans %	83,9	6,3	9,8	100,0
Ortalama %	78,5	9,4	12,1	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,207$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,117$   $P > 0,05$ )

Öğrencilerden Kur'an'ı her şeyin bilgisini ihtiva eden bir kitap olarak algılayanların ortalaması %78,5'tir. Cinsiyete göre erkeklerin %74,2'si, kızların %81,8'i bu algıya sahiptir. Ön lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin %83,9'u lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin ise %75'i Kur'an'da her şeyin bilgisinin var olduğunu kabul etmektedir. Ki-kare testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Buna göre hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanamamıştır.



## Kur'an'ı, İnsanlar Arası İlişkileri Düzenleyen Bir Kitap Olarak Algılama Düzeyi

Tablo 11

	Kur'an'ın, günlük hayatta insanlar arası ilişkileri çeşitli hükümlerle düzenlediğine katılıyor musunuz?				Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok	
Erkek %	67,1	18,0	5,6	9,3	100,0
Kız %	74,2	15,3	4,3	6,2	100,0
Lisans %	73,7	15,4	6,1	4,8	100,0
Ön Lisans %	66,9	18,3	2,8	12,0	100,0
Ortalama %	71,1	16,5	4,9	7,6	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,474$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,030$   $P < 0,05$ )

Kur'an'ı, günlük hayatta insanlar arası ilişkileri çeşitli hükümlerle düzenleyen bir kitap olarak algılayanların ortalaması %71,1'dir. Erkeklerin %67,1'i, kızların ise %74,2'si Kur'an'ı, günlük hayatta insanlar arası ilişkileri çeşitli hükümlerle düzenleyen bir kitap olarak algılamaktadır. Lisans öğrencilerinin %73,7'si, ön lisans öğrencilerinin ise %66,9'u Kur'an'ın günlük hayatta insanlar arası ilişkileri düzenlediğine katılmaktadır. Ki-kare analizine göre kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılaşma yoktur. Ancak lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Dolayısıyla hipotez-1 doğrulanmamış, hipotez-2 doğrulanmıştır.

## Kur'an'ı, Çağdaş/Modern Yorumlanması Gereken Bir Kitap Olarak Algılama Düzeyi

Tablo 12

	Kur'an çağdaş/Modern yorumlanmalı mıdır?				Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok	
Erkek %	42,6	21,0	22,8	13,6	100,0
Kız %	31,3	25,0	27,9	15,8	100,0
Lisans %	36,5	23,5	27,8	12,2	100,0
Ön Lisans %	35,7	22,9	22,1	19,3	100,0
Ortalama	36,5	23,1	25,2	15,2	100,0

(Ki-kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,165$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,252$   $P > 0,05$ )

Üniversite gençlerinin ortalama %36,5'i, Kur'an'ı çağdaş/modern yorumlanması gereken bir kitap olarak algılamaktadır. Bu algıya sahip olmayanlar ve “kısmen” seçeneği ile dengeli bir algı geliştirdiği varsayılabilen iki grup arasında belirgin bir oran farkı yoktur. Her üç kategoride orantılı bir dağılımdan, gençlerin üç farklı algılamaya sahip olduğundan söz edilebilir. Ki-kare testi sonuçlarına göre ise cinsiyet ve eğitim düzeyi açılarından öğrenciler arasında bu konuda algı farklılaşması bulunmamaktadır. Buna göre hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanmamıştır.

### Kur'an Yorumunda Yeni Bilimsel Verilerin Kullanılma Algısı Düzeyi

Tablo 13

	Yeni bilimsel veriler Kur'an yorumunda kullanılmalı mıdır?				Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok	
<b>Erkek %</b>	32,9	26,1	24,2	16,8	100,0
<b>Kız %</b>	23,7	19,9	32,7	23,2	100,0
<b>Lisans %</b>	35,7	23,0	22,2	18,7	100,0
<b>Ön Lisans %</b>	14,8	21,8	40,1	23,2	100,0
<b>Ortalama</b>	27,8	22,7	29,9	20,6	100,0%

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,029$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,000$   $P < 0,05$ )

Kur'an'ı, yeni bilimsel veriler ışığında yorumlanması gereken bir kitap olarak algılamada gençlerin birbirine yakın farklı algı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. “Kısmen” seçeneği ile bu hususta dengeli bir algıya sahip oldukları söylenebileceklerin oranının, diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Tabloda, kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Ki-kare testi sonuçları da cinsiyet ve eğitim düzeyi açılarından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmayı ortaya koymaktadır. Bu durumda, hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanmaktadır. Ayrıca %20,6 oranındaki bir grubun, bu hususta fikrinin olmadığını belirtmesi de dikkat çekicidir.

## Kur'an'ı, Cinlerden Koruyan Bir Kitap Olarak Algılama Düzeyi

Tablo 14

	Kur'an taşımak kişiyi kötü cinlerden korur mu?				Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok	
Erkek %	42,7	11,6	12,2	33,5	100,0
Kız %	45,5	8,5	8,1	37,9	100,0
Lisans %	39,4	11,3	10,8	38,5	100,0
Ön Lisans %	52,1	7,6	8,3	31,9	100,0
Ortalama %	44,9	9,7	9,9	35,5	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,372$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,110$   $P > 0,05$ )

Cin, duyuyla idrak edilemeyen ve insanlar gibi ilahi emirlere uymakla yükümlü tutulan varlık türüdür (Cin, 1993). Toplumda, kötü ruhlu varlıkların ve cinlerin insanlara zaman zaman zarar verdiği, ancak kişinin üzerinde Kur'an taşınmasının onu koruyacağına dair bir inanış vardır. Bu sebeple ayet veya duaların yazıldığı kağıtlardan oluşan muskaları (Muska, 2006) bazı kişilerin üzerinde taşıdığı bilinmektedir. Öğrencilerden Kur'an'ı böyle bir kitap olarak algılayanların ortalaması %44,9'dur.

"Evet" cevabına göre kız öğrencilerin bu algısı, erkeklerden %2,8 daha fazladır. Ön lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre algısı ise %12,7 oranında daha fazladır. Ancak ki-kare testine göre kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez-1 ve hipotez-2 bu açıdan doğrulanmamıştır.

### Kur'an Hakkındaki Bilgiye Dair Bulgular

MEB tarafından hazırlanan ilköğretim DİKAB Dersi Öğretim Programı kitapçığında, "Kur'an'ı Tanıyalım" ünitesinin kazanımları şöyle gösterilmektedir: "Bu ünitenin sonunda öğrenciler; Kur'an'ın, Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel bir kitap olduğunu bilir. Kur'an'ın Hz. Muhammed'e indiriliş sürecini bilir. Kur'an'ın kitap haline getirilmesi ve çoğaltılması ile ilgili süreci açıklar. Kur'an'ın iç düzenine ilişkin ayet, sure ve cüzün anlamlarını kavrayarak, Kur'an'dan bunlara ilişkin örnekler gösterir." (MEB, 2010/2, s. 32).

Ortaöğretim DİKAB Dersi Öğretim Programında ise “Kur’an ve Ana Konuları” başlıklı ünitenin kazanımları şöyle belirlenmektedir: “Kur’an’ın İslam dinindeki yeri ve önemini açıklar. Kur’an’ın indiriliş süreci, kitap haline getirilmesi ve çoğaltılması ile ilgili bilgileri edinir. Kur’an-ı Kerim’in iç düzenine ilişkin ‘ayet’, ‘sure’, ‘cüz’ kavramlarını tanımlar ve Kur’an’dan örnekler gösterir. Kur’an’ın anlaşılması ve yorumlanması ile ilgili meal ve tefsir kavramlarının anlamlarını ayırt eder. Kur’an’ın temel konularına (inanç, ibadet, ahlak) örnekler verir.” (MEB, 2010/1, s. 35). Bu ön bilgi ışığında, önceki hipotezlere ek olarak, Kur’an hakkında genel bilgiye sahip olma bakımından, ailesi köy veya belde oturan öğrenciler ile ailesi il veya ilçe merkezinde oturanlar arasında bir farklılaşma bulunduğu ve üniversite gençlerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur’an’a dair temel bilgileri tanıma oranının yüksek olduğuna dair hipotezler (hipotez-1 ve hipotez-5) şöyle değerlendirilmektedir.

### Semavi Kitapları Tanıma Düzeyi

Tablo 15

		Tevrat, Zebur, İncil ve Kur’an mukaddes kitaplardır.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	93,8	3,1	3,1	100,0
	Kız %	96,2	2,4	1,4	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	97,4	0,9	1,7	100,0
	Ön Lisans %	91,6	5,6	2,8	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	93,6	4,3	2,1	100,0
	İlçe Merkezi %	96,5	0,9	2,6	100,0
	Köy/ Belde %	97,2	1,4	1,4	100,0
Ortalama %		95,2	2,6	2,2	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,486$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,018$   $P < 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,418$   $P > 0,05$  )

Allah katından gönderilen ve semavi kitaplar olarak da bilinen *Tevrat*, *Zebur*, *İncil* ve *Kur’an*’ın mukaddes kitap (Çelebi, 2009, s. 97) olduğunu tanıma düzeyi %95,2’dir. Kız öğrencilerin oranı (%96,2) erkeklere (%93,8) göre %2,4 daha fazladır. Lisans öğrencilerinin %97,4’ü, ön lisans

öğrencilerinin ise %91,6'sı Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'an'ın mukaddes kitap olduğunu tanımaktadır. Görüldüğü üzere Lisans öğrencilerinin semavi kitapları tanıma düzeyi, ön lisans öğrencilerine göre biraz daha fazladır. Ön lisans öğrencilerinin "kararsız" ve "katılmıyorum" seçeneklerindeki oranları da diğerine göre daha yüksektir. Aileleri il merkezinde oturanların %93,6'sı, ilçe merkezinde oturanların %96,5'i, köy ve beldelede oturanların %97,2'si *Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'an'ın* mukaddes kitap olduğunu tanımaktadır. Tablodaki ortalama (%95,2) dikkate alındığında, "üniversite gençlerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir." hipotezinin (hipotez-5) bu konuda doğru olduğu söylenebilir. Ayrıca ki-kare analizine göre sadece lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir ayrışma görülmektedir. Dolayısıyla hipotez-2 de doğrulanmaktadır. Ancak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir ayrışma bulunmadığı (hipotez-1) gibi ailelerin ikamet ettiği yere göre öğrenciler arasında farklılaşma olduğu hipotezi de (hipotez-3) doğrulanmamıştır.

#### Ayeti Tanıma Düzeyi

Tablo 16

		Kur'an surelerini oluşturan cümlelere "Ayet" denir			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	92,6	4,3	3,1	100,0
	Kız %	96,6	2,4	1,0	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	96,1	2,6	1,3	100,0
	Ön Lisans %	93,0	4,2	2,8	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	95,8	2,6	1,6	100,0
	İlçe Merkezi %	94,7	3,5	1,8	100,0
	Köy/ Belde %	92,6	4,5	2,9	100,0
Ortalama %		94,5	3,4	2,1	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,183$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,412$   $P > 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,907$   $P > 0,05$ )

Ayet, Kur'an'ın birkaç kelime veya cümlesinden meydana gelen, başından ve sonundan ayrılmış bölümlerine verilen isimdir (Cerrahoğlu, 1993, s. 55; Çetin, 2012, s. 35). Üniversite öğrencilerinin, ayeti tanıma düzeyi %94,5

olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla “üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur’an’a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir.” hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Ancak ki-kare analizine göre diğer sabit değişkenler bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığından hipotez-1, hipotez-2 ve hipotez-3 doğrulanmamıştır.

### Sureyi Tanıma Düzeyi

Tablo 17

		Kur’an’ın besmele ile birbirinden ayrılan bölümlerine “Sure” denir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	85,1	11,8	3,1	100,0
	Kız %	83,5	12,6	3,9	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	84,0	12,9	3,1	100,0
	Ön Lisans %	84,6	11,2	4,2	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	80,3	16,0	3,7	100,0
	İlçe Merkezi %	90,0	6,4	3,6	100,0
	Köy/ Belde %	85,3	11,8	2,9	100,0
Ortalama %		84,7	11,8	3,5	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,891$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,776$   $P > 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,190$   $P > 0,05$ )

Kur’an’ın, ayetlerinden meydana gelen ve en az üç ayetten oluşan küçük büyük bağımsız her bölümüne sure denir (Cerrahoğlu, 1993, s. 57; Çetin, 2012, s. 47). Üniversite öğrencilerinin surenin ne olduğunu tanıma oranı %84,7’dir. Buna göre “üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur’an’a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir.” hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Erkekler, kızlardan %1,6 farkla surenin ne olduğunu tanımaktadır. Lisans ve ön lisans öğrencileri arasındaki fark %0,6’dır. Ailesi il merkezinde oturan öğrencilerin %80,3’ü, ilçe merkezinde oturanların %90’ı, köy veya belde oturanların ise %85,3’ü surenin tanımına katılmaktadır. Bu sonuçlara göre ki-kare testi analizi öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla hipotez-1, hipotez-2 ve hipotez-3 doğrulanmamıştır.

### Meali Tanıma Düzeyi

Tablo 18

		Kur'an'ın çok kısa açıklanmalı tercümesine “meal” denir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	77,9	12,9	9,2	100,0
	Kız %	78,2	13,7	8,1	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	77,8	13,1	9,1	100,0
	Ön Lisans %	78,5	13,9	7,6	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	68,8	19,0	12,2	100,0
	İlçe Merkezi %	87,7	7,9	4,4	100,0
	Köy/ Belde %	87,3	7,1	5,6	100,0
Ortalama %		79,5	12,5	8,0	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,908$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,868$   $P > 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,001$   $P < 0,05$  )

Kur'an'ın tam bir tercümesi yapılamayacağı için, aslına yakın şekilde biraz noksaniyle ifade edilmesine yani tefsiri tercüme yapmaya meal denilmiştir. Yani Kur'an tercümesi ifadesinden kaçınılmış, tercüme yerine meal kelimesi kullanılmıştır (Cerrahoğlu, 1993, s. 220; Çetin, 2012, s. 136). Tablo 17'de görüldüğü gibi meali tanıma ortalaması %79,5'dir. Buna göre “üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir.” hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi bakımından yaklaşık %80 ortalama olmakla beraber gruplar arasında belirgin bir ayrışma görülmemektedir. Ancak ailesi il merkezinde oturanlar (%68,8) ile ilçe, belde ve köylerde oturanlar (%87,7, %87,3) arasında yaklaşık %20'lik bir fark vardır. Netice olarak ki-kare testi sonuçları, öğrenci ailelerinin ikamet yerine göre bir farklılaşmayı (hipotez-3) doğrulamaktadır. Fakat hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanamamıştır.

## Tefsiri Tanıma Düzeyi

Tablo 19

		Kur'an-Kerim'in açıklanıp yorumlanmasına <i>tefsir</i> denir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	82,2	14,1	3,7	100,0
	Kız %	88,0	11,0	1,0	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	90,4	9,2	0,4	100,0
	Ön Lisans %	77,6	17,5	4,9	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	84,0	13,4	2,6	100,0
	İlçe Merkezi %	86,8	12,3	0,9	100,0
	Köy/ Belde %	87,1	10,0	2,9	100,0
Ortalama %		85,2	12,5	2,3	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,120$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,001$   $P < 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,761$   $P > 0,05$ )

Kur'an'ın anlam ve hükümlerini inceleyip yorumlayan bilim dalına ve bu alanda yazılmış eserlerin ortak adına tefsir denir (Cerrahoğlu, 1993, s. 214; Çetin, 2012, s. 304). Tablo 18'de üniversite gençlerinin tefsiri tanıma ortalamasının %85,2 olduğu görülmektedir. Buna göre “üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir.” hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Diğer sonuçlara bakıldığında lisans öğrencileri ile ön lisan öğrencileri arasında %12,8, kızlar ile erkekler arasında %5,8 ve ailesi köyde oturanlar ile il merkezinde oturanlara arasında ise yaklaşık %3 fark olduğu görülmektedir. Ki-kare analizine göre ise sadece lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir ayrışma bulunmaktadır. Dolayısıyla hipotez-1 ve hipotez-3 doğrulanamazken, hipotez-2 doğrulanmıştır.



## Kur'an'ın İlk İnen Ayetlerini Tanıma Düzeyi

Tablo 20

		Kur'an'ın ilk inen ayetleri Alak suresinin ilk ayetleridir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	55,0	28,1	16,9	100,0
	Kız %	48,1	31,7	20,2	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	55,7	27,0	17,3	100,0
	Ön Lisans %	43,7	35,2	21,1	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	49,7	33,2	17,1	100,0
	İlçe Merkezi %	50,5	32,4	17,1	100,0
	Köy/ Belde %	55,1	18,8	26,1	100,0
Ortalama %		51,1	29,5	19,4	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,413$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,076$   $P > 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,167$   $P > 0,05$ )

Kur'an'ın ilk inen ayetleri, Alak Suresinin ilk beş ayetidir (Cerrahoğlu, 1993, s. 56; Çetin, 2012, s. 40). Üniversite öğrencilerinin, Kur'an'ın ilk ayetlerini tanıma düzeyi %51,1'dir. Yani Giresun Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin yaklaşık yarısı Kur'an'ın ilk inen ayetlerinin tanımaktadır. "Üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir." hipotezinin (hipotez-5), Tablo 20'de görüldüğü gibi sonuçların yüksek olmaması nedeniyle Kur'an'ın ilk inen ayetlerini tanıma düzeyi bakımından doğrulanmadığı söylenebilir. Erkek öğrencilerin kızlara göre yaklaşık %7, lisans öğrencilerinin ön lisansa göre %8 ve köy veya beldelerde oturanların diğerlerine göre %5 daha fazla oranda ilk inen ayetleri tanıdıkları görülmektedir. Bu konuda "kararsız" olanlar (%29,5) ile "katılmıyorum" görüşünde olanların (%19,4) oranları toplamı %48,9'dur. Ki-kare testi sonuçları, değişkenler bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla hipotez-1, hipotez-2 ve hipotez-3 bu açıdan doğrulanamamıştır.

### Kur'an'ın Sure Sayısını Tanıma Düzeyi

Tablo 21

		Kur'an'da 114 sure bulunur			Toplam
		Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	66,7	27,1	6,2	100,0
	Kız %	63,0	30,7	6,3	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	72,4	23,6	4,0	100,0
	Ön Lisans %	52,1	38,0	9,9	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	62,4	32,2	5,4	100,0
	İlçe Merkezi %	65,8	28,9	5,3	100,0
	Köy/ Belde %	68,7	20,9	10,4	100,0
Ortalama %		64,4	28,8	6,8	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,742$   $P > 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,000$   $P < 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,307$   $P > 0,05$ )

Kur'an'da toplam 114 sure bulunur (Cerrahoğlu, 1993, s. 57; Çetin, 2012, s. 47). Üniversite öğrencilerinin, Kur'an'ın sure sayısını tanıma düzeyi %64,4'tür. Bu orana göre "üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir." hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin, Kur'an'ın sure sayısını tanıma düzeyi, kızlara göre %3,7 oranında daha fazladır. Lisans öğrencileri (%72,4) ile ön lisans öğrencileri (%52,1) arasında %20,3 oranında fark vardır. Öğrenci ailelerinin ikamet yerlerine göre dağılım oranları arasında da yaklaşık %3 farklılık görülmektedir. Ki-kare testi analizi ise sadece lisans ve ön lisans öğrencileri arasında anlamlı bir ayrışmayı ortaya koymaktadır. Buna göre hipotez-2 ve hipotez-5 doğrulanırken, hipotez-1 ve hipotez-3 doğrulanamamıştır.

## Kur'an'ın Parça Parça İndirildiğini Tanıma Düzeyi

Tablo 22

		Kur'an parça parça inmiştir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	92,0	4,3	3,7	100,0
	Kız %	96,7	3,3	0,0	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	96,5	2,6	0,9	100,0
	Ön Lisans %	91,6	5,6	2,8	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	94,2	3,2	2,6	100,0
	İlçe Merkezi %	93,8	6,2	0,0	100,0
	Köy/ Belde %	97,2	1,4	1,4	100,0
Ortalama %		94,6	3,8	1,6	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,017$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,113$   $P < 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,187$   $P > 0,05$ )

Kur'an, yaklaşık 23 yıllık sürede, bazen bir bazen birkaç ayet; bazen de bir sure olarak indirilmiştir. Buna Kur'an'ın parça parça vahyedilmesi denir (Çetin, 2012, s. 32). Ankete katılan üniversite gençlerinin, Kur'an'ın parça parça inmesini tanıma oranı %94,6'dır. Buna göre "üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir." hipotezinin (hipotez-5) doğru olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin %96,7'si, erkek öğrencilerin ise %92'si Kur'an'ın parça parça vahyedildiğini tanımaktadır. Bu oran lisans öğrencilerinde %96,5, ön lisans öğrencilerinde %91,6'dır. Ailesi il merkezinde oturanların %94,2'si, ilçe merkezinde oturanların %93,8'i; köy veya belde oturanların %97,2'si Kur'an'ın parça parça indiğini tanımaktadır. Ki-kare testi sonuçlarına göre hem kız ve erkek öğrenciler hem de lisans ve ön lisans öğrencileri arasında Kur'an'ın parça parça nazil olduğunu bilme bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Yani hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanmaktadır. Ancak öğrenci ailelerinin ikamet yerine göre anlamlı bir ayrışmadan söz edilemez.

**Kur'an'ın Hem Mekke'de Hem Medine'de İndirildiğini Tanıma Düzeyi****Tablo 23:**

		Kur'an Hem Mekke'de hem Medine'de indirilmiştir.			Toplam
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Cinsiyet	Erkek %	59,9	23,4	16,7	100,0
	Kız %	44,4	29,5	26,1	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans %	58,3	21,5	20,2	100,0
	Ön Lisans %	39,7	35,5	24,8	100,0
Ailenin Oturduğu Yer	İl Merkezi %	50,3	25,1	24,6	100,0
	İlçe Merkezi %	50,5	30,6	18,9	100,0
	Köy/ Belde %	54,3	25,7	20,0	100,0
Ortalama %		51,1	27,3	21,6	100,0

(Ki-Kare Testi: Cinsiyete göre  $P = 0,010$   $P < 0,05$ ; eğitim düzeyine göre  $P = 0,001$   $P < 0,05$ ; ailenin ikametgah ettiği yere göre  $P = 0,678$   $P > 0,05$ )

Genel kabule göre Kur'an surelerinin 86'sı hicretten önce Mekke döneminde, 26'sı ise hicretten sonra Medine döneminde nazil olmuştur (Çetin, 2012, s. 277). Ankete katılan üniversite öğrencilerinin Kur'an'ın hem Mekke'de hem Medine'de nazil olmasını tanıma oranı %51,1'dir. Bu yüksek bir oran değildir. Dolayısıyla "üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur'an'a dair temel bilgileri tanıma oranı yüksektir." hipotezi (hipotez-5) bu hususta doğrulanamamıştır. Erkek öğrencilerin Kur'an'ın hem Mekke'de hem de Medine'de indirilişini tanıma düzeyi, kız öğrencilere göre yaklaşık %10 daha yüksektir. Lisans öğrencileri ile ön lisans öğrencileri arasındaki fark yaklaşık %18'dir. Ailesi köy veya beldede oturanlar ile ailesi il merkezi veya ilçe merkezinde oturanlar arasındaki fark ise yaklaşık %4'tür. Ki-kare test sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler ile lisans ve ön lisans öğrencileri arasında Kur'an'ın hem Mekke'de hem de Medine'de nazil olduğunu bilme bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Öğrenci ailelerinin ikamet yeri bakımından anlamlı bir ayrışma bulunmamaktadır. Buna göre hipotez-1 ve hipotez-2 doğrulanırken, hipotez-3 doğrulanamamıştır. Gençlerin %94,6'sının Kur'an'ın parça parça nazil oluşunu tanıırken, onun hem Mekke'de hem de Medine'de indirilmesini

tanıma oranının %51,1'e düşmesi dikkat çekicidir. Bu hususta bilgi veya kafa karışıklığı olduğu söylenebilir.

Sonuçların tamamına bakıldığında, yüksek olarak nitelenebilecek oranlar gruplandırılacak olursa şöyle bir tablo oluşmaktadır: Üniversite gençlerinin evlerinde herhangi bir meal bulunma oranı %92,5; tefsir bulunma oranı ise %67,2'dir. Gençlerin %96,5'ine göre herkesin Kur'an'ı anlaması gerekir. Kısa surelerin tefsirini okumayı isteyen öğrenci oranı %82,2'dir. Halka yönelik tefsir dersleri olması gerektiğini düşünenlerin oranı %72,7'dir. Bu derslere katılabileceğini belirtenler %69,9'dur. Öğrencilerin %78,5'i Kur'an'ı, her şeye dair bilgi ihtiva eden kitap olarak algılamaktadır. %71,1 oranındaki grup ise onu, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen bir kitap olarak algılamaktadır. İlahi kitapları tanıma oranı %95,2, ayeti tanıma oranı %94,5; sureyi tanıma oranı %84,7; tefsiri tanıma oranı, %85,2; meali tanıma oranı %79,3; Kur'an'ın parça parça nazil olduğunu tanıma oranı %94,6 olarak gerçekleşmiştir.

Diğer taraftan, daha düşük oranlar gruplandırıldığında ise gençlerin %47,6'sının Kur'an'ı Arapça metninden okumayı bilirken, onu ayda bir okuyanların oranının %23,4 olduğu görülmektedir. Bir mealin tamamını okuyanların oranı %13,3 iken herhangi bir tefsirin tamamını okuyanlar ise %7'dir. Öğrencilerin %23,2'si Kur'an'ı kısmen çağdaş/modern yorumlanması gereken bir kitap olarak algılamakta, onun yorumunda yeni bilimsel verilerin kısmen kullanılması gerektiği algısı ise %22,6 düzeyindedir. Kur'an'ı üzerinde bulundurmanın insanı cinlerden koruyacağı algısı %44,9'dur. Kur'an'ın ilk nazil olan ayetlerinin Alak Suresi ilk ayetleri olduğunu tanıma düzeyi %51,1; onun hem Mekke'de hem de Medine'de nazil olduğunu tanıma düzeyi aynı şekilde %51,1'dir.

### Sonuç

Ki-kare analizlerine göre kız ve erkek öğrenciler arasında "Kur'an okumayı bilme", "Kur'an okuma sıklığı", "herhangi bir tefsiri okuma", "kısa surelerin tefsirini okuma isteği", "yeni bilimsel verilerin Kur'an yorumunda kullanılması", "Kur'an'ın parça parça ve Mekke ve Medine'de nazil olmasını tanıma" bakımlarından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Hipotez-1 bu açılarından doğrulanmıştır. Lisans ve ön lisans öğrencileri arasında ise "halka yönelik özel tefsir dersleri/sohbetleri olması", "yeni bilimsel verilerin Kur'an

yorumunda kullanılması”, “Kur’an’ın günlük hayatta insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemesi”, “tefsirin ne olduğunu tanıma”, “sure sayısını tanıma” ve “Kur’an’ın parça parça ve Mekke ve Medine’de nazil olmasını tanıma” bakımlarından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Hipotez-2 bu açılarından doğrulanmıştır.

Meal okuma, tefsir ders/sohbetlerine katılma isteği; Kur’an’ı çağdaş/modern yorumlanacak bir kitap olarak görme algısı; Kur’an’ı taşımının kişiyi cinlerden koruyacağı algısı; ayeti, sureyi ve ilk nazil olan ayetleri tanıma düzeyleri bakımlarından, kız-erkek öğrenciler ile lisans-ön lisans öğrencileri arasında farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Birinci ve ikinci hipotezler bu açılarından doğrulanmamıştır. Kur’an hakkındaki genel bilgiye sahip olmaları bakımından öğrenciler ailelerinin ikamet yerlerine göre farklılaşır hipotezi, sadece meali tanıma konusunda doğrulanmıştır. Diğer kategorilerde, ikamet yerlerine göre farklılaşma görülmemiştir. Üniversite gençliğinin, Kur’an meali ve tefsiri okuma istek düzeyinin yüksek olduğu hipotezi ise Tablo 7 ve Tablo 9’da görüldüğü gibi doğrulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesi öğrendikleri Kur’an’a dair temel bilgileri tanıma oranının yüksek olduğu hipotezi de araştırmanın bilgiye dair bulgular bölümündeki sonuçlara göre doğrulanmıştır.

Tablo analizleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere, lisans öğrencilerin de ön lisans öğrencilerine göre ilgi, algı ve bilgi kategorilerinin çoğunda belirgin bir farkla önde olduğunu göstermektedir. Ancak erkek öğrenciler, herhangi bir meal ve tefsirin tamamını okuma, Kur’an’ı Arapça metninden her gün okuma kategorileri, Kur’an’ı çağdaş/modern yorumlanması ve yorumunda yeni bilimsel verilerin kullanılması gereken bir kitap olarak görme başlıkları, sureyi, ilk inen ayetleri, sure sayısını ve Kur’an’ın hem Mekke hem Medine’de nazil oluşunu tanıma düzeyleri bakımından, kız öğrencilere göre biraz daha öndedir. Fakat kategorilerin çoğunda, kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek oranlara sahiptir. Ön lisans öğrencilerinin ise sadece Kur’an mealini herkes okumalıdır, Kur’an’da her şeyin bilgisi vardır, Kur’an’ı cinlerden koruyan kitap olarak algılama ve meali tanıma başlıklarında, lisans öğrencilerine göre daha fazla oranda olduğu anlaşılmaktadır.

Kız öğrenciler, erkeklere göre %12,6 daha fazla oranda Kur’an’ı Arapça metninden tam okumayı bilmektedir. Lisans öğrencileri ise ön lisans öğrencilerine göre %10 daha fazla oranda Kur’an okumayı bilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin Kur'an okumayı bilme oranı, Türkiye geneli oranın yaklaşık %5 üzerindedir. Ancak Kur'an okumayı bilme oranının, örgün ve yaygın eğitim imkanlarına rağmen %50'nin altında olması (%47,6) bize göre önemli bir eksiklik olarak görülmelidir. Üniversitelere seçmeli Kur'an derslerinin konulmasının, bu oranın yükselmesine önemli katkısı olacaktır.

Erkek öğrencilerden Kur'an'ı hiç okumayanların oranı, kızlara göre yaklaşık %10 daha fazladır. Üniversite öğrencilerinin %36,7'sinin Kur'an'ı hiç okumaması (Tablo 2) üzerinde ciddiyetle durulması gerekir. Kur'an okumayı bilme oranı %47,6 olduğu halde, onu hiç okumayanların %36,7 olmasının nedenleri araştırmaya değerdir. İlahiyat/din eğitim ve öğretimi alanı ilgililerinin, bunun sebepleri ve çözüm yolları üzerinde çalışması gerektiği açıktır.

Öğrencilerin % 92,2'nin evinde Kur'an meali, %67,2'sinin ise herhangi bir tefsir kitabı bulunmaktadır. Kız öğrenciler, meal okuma bakımından da erkeklerden belirgin şekilde öndedir. Fakat erkek öğrencilerin, tefsir okumada kızlardan küçük bir oranla önde oldukları görülmektedir. Üniversite gençlerinin tefsir okuma ortalaması ise %52,2'dir. Meal okuma ortalaması, tefsir okumadan %31,5 daha fazladır. Evlerde meal bulunma oranı ile meal okunması arasındaki ortalama fark %9, tefsirde ise %15 oranındadır. Buna göre meal konusunda önemli bir bilinç oluştuğu söylenebilir. Evlerde tefsir bulunma oranı ile gençler tarafından okunma oranı arasındaki fark, toplumla daha fazla buluşabilen tefsirler hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Kısa surelerin tefsirini okumaya "hayır" diyenlerin toplam oranı %3,8 gibi küçük bir gruptur.

Kız öğrenciler, erkeklere göre %6,8 daha fazla oranda halka yönelik tefsir sohbetleri olmasını gerektiği kanaatindedir. Lisans öğrencilerinin oranı ise ön lisans öğrencilerine göre yaklaşık %10 daha fazladır. Tefsir ders veya sohbetlerine katılmayı isteme düzeyi bakımından kız öğrenciler erkeklere göre %8,8 oranında öndedir. Lisans öğrencileri de ön lisansa göre %8,6 daha fazla tefsir sohbetlerine katılabileceğini ifade etmiştir. Tefsir ders veya sohbetlerine katılmaya "evet" diyen öğrencilerin toplam ortalaması, %69,9 gibi iyi sayılabilecek bir orandadır.

Öğrencilerin ortalama %78,5'lik bölümü Kur'an'ı, her şeye dair bilgi ihtiva eden bir kitap olarak algılamaktadır. Bu oranın, "Kur'an yüce ve mukaddes bir kitap ise onda her türlü bilginin bulunması gerekir" şeklindeki

yaygın bir algıyı yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla örgün ve yaygın eğitimdeki Kur'an anlatılarında, onun içeriği üzerinde daha fazla durulmalıdır.

Kur'an'ın, günlük hayatta insanlar arası ilişkileri çeşitli hükümlerle düzenleyen bir kitap olduğu algısına sahip olan kız öğrencilerin oranı, erkeklere göre %7,1 daha fazladır. Lisans öğrencileri ise ön lisans öğrencilerine göre %6,8 daha fazla oranda bu algıya sahiptir. Bize göre bu algı düzeyinin çok daha yukarılarda olması gerekir. Bu nedenle, Kur'an'ın muhtevasının kavranmasına daha fazla odaklanılmalıdır.

“Kur'an çağdaş yorumlanmalı mıdır?” ve “yeni bilimsel veriler Kur'an yorumunda kullanılmalı mıdır?” şeklindeki sorulara verilen cevaplar, gençlerin farklı kanaatlere sahip olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerdeki, Kur'an'ın çağdaş/modern yorumlanması gereken kitap olduğu algısı, kız öğrencilere göre %11,3 daha fazladır. Buna göre kızların erkeklere göre daha muhafazakâr olduğu söylenebilir. Lisans ve ön lisans öğrencileri arasında ise belirgin bir fark yoktur. Öğrencilerin bu konuda üç belirgin gruba bölünmesinin, Kur'an'a yaklaşımlar (Polat, 2007) konusundaki üç ana kategoriye işaret ettiği söylenebilir. Kur'an'ı, yorumunda yeni bilimsel verilerin kullanılması gereken bir kitap olarak algılama hususunda da üç belirgin grup olduğu görülmektedir.

Kur'an'ın, kişiyi cinlerden koruyan bir kitap olduğu algısı, kız öğrencilerde erkeklere göre %2,8 daha fazladır. Ön lisans öğrencileri ile lisans öğrencileri arasında %12,7 oranında belirgin bir fark vardır. Üniversite gençlerinin ortalama %44,9'u, Kur'an'ın cinlerden koruyucu bir kitap olduğu algısını paylaşırken, bu konuda fikri olmayanların oranı %35,5'tir. Öğrencilerin tamamına yakını Kur'an, Tevrat, İncil ve Zebur'u, dört ilahi kitap olarak tanımaktadır. Bu oran, örgün ve yaygın eğitimin başarısını göstermektedir. Kız öğrencilerin erkeklere, lisans öğrencilerinin de ön lisans öğrencilerine göre ilahi kitapları tanıma düzeyinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Gençlerin ayet ve sureyi tanıma düzeyi de oldukça yüksektir. Ayeti tanıma düzeyi %95 civarında iken sureyi tanıma düzeyi yaklaşık %85'tir.

Meal ve tefsirin ne olduğunu tanıma düzeyinin %80 civarında olduğu söylenebilir. Fakat tefsiri tanıma düzeyinin meal tanıma düzeyinden biraz daha yüksek olması, tanımların sade ve anlaşılabilirliği ile ilgili olabilir. Kur'an'ın



ilk nazil olan ayetlerinin Alak Suresinin ilk ayetleri olduğunu tanıma düzeyi yaklaşık %51'dir. Bize göre bu oran, DİKAB derslerinin hedefleri dikkate alındığında, daha fazla gerçekleşmesi gerekirdi. Kur'an'ın sure sayısını tanıma oranının da (%64) örgün ve yaygın din eğitiminin hedefleriyle uyumadığı söylenebilir.

Kur'an'ın bir defa da değil de zaman içinde, parça parça nazil olduğunu tanıma düzeyi yaklaşık %95'tir. Bu oran, din eğitimindeki hedeflerle uyumludur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, lisans öğrencilerinin de ön lisans öğrencilerine göre bu hususu tanıma düzeyi, biraz daha yüksektir. Kur'an'ın hem Mekke'de hem de Medine'de nazil olduğunu tanıma düzeyi, yaklaşık %51 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranın, Kur'an'ın parça parça nazil olduğunu tanıma düzeyinden (%95) oldukça düşük olması dikkat çekmektedir.

Üniversite öğrencilerinin Kur'an okumayı bilme oranı, Türkiye genel ortalamasından yüksek iken okuma sıklığının daha düşük olması, Kur'an okumaya yeterince zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin Kur'an'a olan ilgileri bakımından, kızların erkeklere göre daha ileride oldukları açıkça görülmektedir. Bunun sebepleri, toplumsal cinsiyet ve din eğitimi gibi açılardan incelenmelidir. Lisans öğrencileri de aynı şekilde ön lisans öğrencilerine göre daha ilgili görülmektedir. Öğrencilerin Kur'an'a dair ilgileri ile genel bilgi düzeyleri arasında sonuçlar bakımından orantılı bir görünüm bulunmaktadır.

Sonuç olarak, üniversite gençleri arasında Kur'an'a dair önemli bir ilgi ve genel kültür oluştuğu söylenebilir. Ancak ortalama sonuçlar iyi düzeyde görülse de ülke ve milletimizin özellikleri, örgün ve yaygın eğitim imkanları dikkate alındığında bu oranların çok daha yukarılara çıkarılması gerektiğini ifade etmek gerekir. Bunun için Kur'an, meal ve tefsir okumayı özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Üniversitelere, "Kur'an ve Meali" gibi seçmeli dersler konulmalıdır. Dil, üslup, mantık, kültür, eğitim seviyesi gibi hususlar göz önünde bulundurularak, gençlerin okuyabileceği mealler ve tefsirler hazırlanmalıdır.

## Kaynakça

- Aydar, Hidayet (2015). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Kur'an Tefsirleri Üzerine İstatistiksel Bir Değerlendirme, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 2. Cerrahoğlu, İsmail (1993). *Tefsir Usulü*, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cin. (1993). *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* İçinde (cilt 8, s. 5-8). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cirhinlioğlu, Fatma Gül ve OK, Üzeyir (2011). Kadınlar mı Yoksa Erkekler mi Daha Dindar?, *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, No 1.
- Çayır, C. ve Arpacı, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini Başarı Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Dicle Üniversitesi Örneği), *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı, 1.
- Çelebi, İlyas. (2009). *İslam'ın İnanç Esasları*, İstanbul: İsam Yayınları.
- Çetin, Abdurrahman (2012). *Kur'an İlimleri ve Kur'an-ı Kerim Tarihi*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı/DİB (2014). *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması*, Ankara: DİB Yayınları.
- Doğan, Mehmet (1994). *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Bahar Yayınları.
- Doğan, M. Cihangir (2002). Üniversite Gençliğinin Alkol ve Uyuşturucuya İlişkin Tutumları (Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Çimkent Örneği), *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı, 6.
- Durmuş, Beril ve Yurtkoru, E. Serra ve Çinko, Murat (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, İstanbul: Beta Basım Yayın, 5. Baskı.
- Hacımüftüoğlu, Halil (2010). *Kur'an Tercümelelerinde Yöntem Sorunu*, İstanbul: İz Yayınları.
- Kartopu, Saffet ve Tanrıverdi, Hasan (2013). Dini Kavramlarla İlgili Algıların Oluşumunda Çocukluk Döneminin Etkisi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, sayı, 7.
- Milli Eğitim Bakanlığı/MEB (2010/1). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12) Öğretim Programı ve Klavuzu*, Ankara: MEB Yayınları.
- (2010/2). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8) Öğretim Programı ve Klavuzu*, Ankara: MEB Yayınları.
- Muska. (2006). *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (cilt. 31, s. 267). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztürk, Mustafa (2012). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Meal ve Tefsirin Serancamı*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Polat, Fethi Ahmet (2007). *Kur'an'a Yaklaşımlar / Çağdaş İslam Düşüncesinde*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Taş, Kemaleddin (2005). *Üniversite Gençliğinin Dindarlık Kriterleri Ölçeği*, Ankara: Alter Yayıncılık.
- Taş, Kemaleddin ve Uçar, R. (2004). Üniversite Gençliğinin Din, İslâm ve Terör İlişkinsini Algılayışı (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği), *Dini Araştırmalar*, sayı, 20.
- Yapıcı, Asım (2009). Modernleşme-Sekülerleşme Sürecinde Türk Gençliğinin Anlam Dünyasında Dinin Yeri (Çukurova Üniversitesi Örneği), *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı, 2.
- URL: <https://tr.surveymonkey.com/mp/sample-size/> (05.04.2016)
- URL: <http://www.zinde.info/kuran%C2%92in-anlamiyla-bulusmak-kamuoyu-anketi/> (26.11.2008)



# Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici, Akademik ve İdari Personelin Farklılığın Tanımına İlişkin Görüşleri

Received/Geliş: 03/01/2017  
Accepted/Kabul: 04/03/2017

Eray KARA\*  
Bahri AYDIN\*\*

## Öz

Bu araştırma, Giresun Üniversitesi yönetici, akademik ve idari personelinin farklılık tanımlarını ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Giresun Üniversitesi yönetici, akademik ve idari personelden oluşan çalışma grubu, maksimum çeşitlilik ve amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Araştırmaya 12 yönetici ve 26 akademik ve idari personel katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorusu aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları yönetici ve akademik ve idari personelin farklılık tanımlarına ilişkin görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Akademik ve idari personelin kendilerini farklı gördükleri boyutlar kişilik özellikleri (kültür, kişilik, engellilik, etnik köken) başlığı altında yoğunlaşmasına rağmen, yöneticilerin, akademik ve idari personelin farklılığına ilişkin gördükleri daha çok kişilik özelliklerini kapsamaktadır. Farklılığın tanımlanmasında görünür özelliklerden çok, bireylerin kişisel özellikleri, çalışma stillerine ilişkin bulguların, hem yöneticiler hem de akademik ve idari personel için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılık, Yükseköğretim, Yönetici, Personel

---

\*“Üniversite Yönetici, Akademik Ve İdari Personelinin Farklılık Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasından uyarlanmıştır.

\*\*Okt, Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Giresun-Türkiye, e-posta: erayykara@gmail.com

\*\*\*Doç. Dr., AIBU, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, e-posta: bahriaydin@hotmail.com

## Diversity Descriptions of Managers, Academic and Administratative Staff at Higher Education

### Abstract

This study aims to pave the way of bringing out the thoughts about managing diversity by examining the managers, academic and administrative personnel's opinions at Giresun University. In order to have a deeper understanding, qualitative data were collected through semi-structured interviews to find answers for the research questions. The 12 managers and 26 academic and administrative personnel's opinions were obtained through semi-structured questions. The data was subjected to descriptive analysis under the themes defined in accordance with the literature view in the field. The results of the study revealed that there are consensus and clash of ideas in some points. While the academic and administrative personnel's diversity definitions were centered under personal qualifications (culture, personality, disability, ethnic background), the managers' diversity definitions cover more of personality. Instead of focusing on physical diversity components, it is recommended to deal with personality and working styles of the individuals, which is believed to help managing diversity of both academic and administrative personnel.

**Keywords:** Diversity, Higher Education, Manager, Personnel

## Giriş

Örgütler, farklı bireyleri bir araya getiren yapılardır. Artan ulaşım imkanları, teknolojiadaki gelişmeler ve sınırların giderek yok olduğu bir dünyada bir arada uyumlu çalışabilmenin ve farklılıkları buluşturan örgütleri yönetmenin önemi artmıştır. Amerika kökenli olarak ortaya çıkan farklılık kavramının tanımının yapılması oldukça önemlidir. Farklılık, insanların akıllarında çeşitli çağrışımlara sebep olabilmektedir. Farklılığın ne olduğu kadar ne olmadığını da kapsayan tanımlardan bazıları şu şekildedir: Montes ve Shaw (2003) farklılığın kültür, ırk, din gibi birçok boyutla ilişkilendirilebileceğini söylerken, bu tarz farklılıkların tarihten gelen ya da zamanla ortaya çıkan önyargıların oluşmasına sebebiyet verme ihtimallerinden bahsetmişlerdir. Bazı tanımlar, farklılığı ‘içsel’ yani görülmesi ya da dokunulmazı mümkün olmayan bir kavram olarak açıklamışlardır, çünkü zaman içerisinde farklılığın sadece ırk ya da kültürle ilişkilendirilen bir durum olmadığı anlaşılmıştır. Leonard ve Swapp (1999) farklılığın çalışanların demografik yapısından çok daha fazlası olduğunu, kültür ve entelektüel kapasiteden de bahsetmek gerektiğinin altını çizmişlerdir. Örgütlerin daha iyi performans göstermesini sağlayan gücün demografik, etnik veriden çok daha fazlasının olduğunu belirtmişlerdir. Pitts ve Wise (2010) ise farklılığı insanların çeşitliliği olarak yorumlamışlar ve heterojen olmanın büyük etkisinin örgütün her seviyesinde hissedilmesi ile farklılığın örgütü başarıya taşıyacağını savunmuşlardır. Bu çalışmada ise farklılık, bir bireyi diğerlerinden ayıran kişisel, ekonomik, sosyal, kültürel, fiziksel, düşünsel özelliklerin tamamı olarak ele alınmıştır.

Son yıllarda, çalışanların motivasyon düzeyleri kurumlar için giderek daha fazla önemli hale gelmiştir, çünkü örgütün hedeflerine ulaşmasıyla o örgütte çalışanların isteklendirme düzeyleri arasında önemli bağların olduğu gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Özdoğru ve Aydın, 2012). Her bir bireyin iş ortamına getirdiği farklılığı ele alış biçimiyle motivasyon artırılabilir ve çalışanların işe bağlılığı sonucunda avantaj sağlanabilir. Geçmişe bakıldığında, ‘farklılığın’ her türünün olumsuz ya da kabul edilmesi zor bir durumla ilişkilendirildiği görülür. Cinsiyetle başlayan bu kabulü zor durumları, irksal ya da dış görünüşle ilgili kaygılar takip eder. Ancak, günümüzde, günlük hayatımızın her gün artan yeni bir evresinde ‘farklılıkların’ avantaj olarak algılanmaya başlandığı görülmektedir (Montes,

Shaw, 2003). Algıdaki bu değişimin sebeplerini bilgi teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, küreselleşme yolunda atılan hızlı adımlarda aramak mümkündür.

Farklılığın iyi yönetilmesi eşitlik ve adalet kavramlarını çağrıştırmaktadır. Geçen yüzyılda, Afrika kökenli çalışanlar ile iş hayatında yeni yeni eşitliğinden bahsedilen kadın çalışanları yönetmekte örgütler, zorluklarla karşılaşmış, beyaz erkekleri yönetmedeki başarılarını gösterememişlerdir (Blake ve Cox, 1991). Yalnızca derinin rengiyle alakalı olmayan farklı kişilerin, azınlık grupların ve hamile çalışanların iş tatminlerinin de diğerlerine nazaran daha düşük olduğundan da bu çalışmada bahsedilmiştir. Çalışmanın yapıldığı yıllarda eğitim örgütü çalışanlarıyla yapılmış bir çalışmaya rastlanmasa da daha sonraları bu konu eğitim alanında da araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamış, farklılık yönetimini gerektiren konular hassasiyetle ele alınmıştır (Memduhoğlu, 2011). Farklılık iyi yönetildiğinde iş performansı ve iş tatminini artırarak örgüt verimliliğini beklenen düzeyde artırabilecektir. Ancak, bazı çevrelerce farklılık, kafa karıştıran unsur olarak görülmüş ve örgüte getirisinden çok götürüsü olacağına dair vurgular yapılmıştır. Bassett-Jones (2005) farklılık yönetiminin rekabet avantajı yaratmasının yanı sıra farklılığın çalışma ortamına yanlış anlaşılmalara, şüphe ve çatışma getireceğini bunun da işe gelmeme, kalitede düşüş, düşük moral ve rekabetten uzaklaşma ile sonuçlanacağını savunmuştur. Bassett-Jones (2005), örgütlerin yaratıcılıkla rekabet arasında kalarak bu tür bir çelişki yaşamalarının yöneticilere paradoksu yönetme gibi bir duruma ittiğinden bahsetmiştir. Örneğin, karar vermeye yarayan bilgi yaklaşımının taraftarlarına göre Cox ve Blake (1991); Iles ve Hayers (1997); Richard ve Shelor (2002) farklılık iyi yönetildiğinde yaratıcılığı artırır, bu durum beraberinde bağlılığı, iş tatminini ve piyasa ile yüzleşme aşamasında gücü getirir. Bunun tam aksini savunan sosyal kimlik teorisinin savunucuları Ely ve Thomas (2001); Ibaarra (1993); Tafjel (1982) ise bu konuda daha kötümser bir tutum sergilemektedirler. Bu araştırmacılar; farklılığın uyuma zarar vereceğini, iletişimi azaltacağını, grup içi ve grup dışı ortamlar yaratacağını iddia etmektedirler. Bu durum da uyumsuzluk, güvensizlik, düşük kalite ve işe daha az odaklanmayı beraberinde getirecektir (Akt. Sürgevil, 2008).

Her örgüt gibi eğitim örgütlerinin de iyi yönetilmeye ihtiyacı vardır. Çeşitliliğin her birim, her yerleşke ve her üniversitede fazlasıyla

gözlemlendiği yükseköğretim kurumlarında farklılıklar, yönetimlerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci ve okul müdürleriyle yapılan çalışmalar alan yazında mevcuttur, ancak mesleğe atılmanın hemen öncesinde yer alan yükseköğretim kurumu çalışanlarıyla yapılmış çalışma yok denecek kadar azdır. Farklılık yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin, Türkiye’de en kapsamlı araştırmalardan biri Memduhoğlu (2007) tarafından yapılmıştır. Türkiye genelinde, toplamda 755 kişiyle yürütülen bu çalışma, farklılıkların yönetimine ilişkin kamu liselerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktadır. Araştırma sonuçları bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulamalar ve politikalar başlıkları altında sunulmuştur. Wentling (2001), işyerinde farklılığın öneminden bahsederek, bir dizi yaklaşım geliştirdiği çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin, değişen demografik yapı içerisinde yeni toplum, yeni pazar ve yeni iş gücünün değişen çehresini yansıttığını savunmuştur. Balyer ve Gündüz (2010) çalışmalarında, öğretmen ve okul müdürlerinin farklılık yönetimine ilişkin görüşlerini bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulamalar ve politikalar olmak üzere üç boyutta inceleyerek bazı sonuçlar elde edebilmiştir. Bu sonuçlara göre, okul müdürü ve öğretmenlerin farklılık yönetimi konusundaki görüşlerinin olumlu olmadığını söylemek mümkündür. Cojocari (2012) tarafından yapılmış bir diğer çalışma üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının farklılık yönetimine ilişkin görüşlerini nicel bir yöntemle ele alarak sonuca varmaya çalışmıştır. Bu çalışma, farklılığın daha çok kültür boyutunu ele almış, yabancı ve yerli öğretim elemanlarının bireysel tutum ve davranışlarına ilişkin bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, farklılık yönetimi ile performans arasında doğru orantı olduğu bulunmuş; yabancı akademik personel Türk meslektaşları arasında bariz farklılıklar ortaya konmuştur. Kondaçı ve Zayim (2015) toplumlardaki farklılıkların her anlamda okullara yansıdığını savunarak, etnik - ırk, fiziksel - zihinsel engel, dil, düşük gelir - yoksulluk temelli farklılıklar, evsizlik, cinsiyet temelli ayrımcılık hem okulların hem de okul yöneticilerinin bu grupların da eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmaları için önlemler almaya yönelttiklerini belirtmişlerdir. Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmen ve yönetici algılarına göre eğitim



kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymaya çalışmıştır. Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesine yönelik çalışmalarında Bostancı, Gidiş, Yıldızoğlu ve Yalçın (2015) okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri analiz ederek şu sonuca varmışlardır: Okul yöneticileri alan bilgisi, liderlik özellikleri, iletişim becerileri, insan kaynakları yönetimi, işbirliği, çevreyi tanıma, yeniliklere açıklık, empati ve mevzuata hakim olma özelliklerinin yanı sıra farklılıklara da saygı duyabilmelidir.

Öğretmen, okul müdürü yetiştiren bir kurum olarak üniversitelerin farklılık yönetimini hassasiyetle ele alabilmesi gerekmektedir. Değerleri koruyan, eşitlik, adaletten yana tavır sergileyen bir yönetim anlayışı, üniversitenin imajı ve kültürüne olumlu etki yapabileceği gibi, bu kurumdan mezun edilen öğrencilerin de iş yaşamına ilişkin beklentilerinin çerçevesini çizebilecektir. Bu anlamda, üniversitede görev yapan yöneticilerin, akademik ve idari personelin birbiri ile ilişkilerinde farklılıklarının farkında bir yaklaşım sergilemeleri önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışma hem üniversite yöneticilerinin hem de akademik ve idari personelin kendi farklılıklarını nasıl tanımladıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

## Yöntem

Giresun Üniversitesi yönetici, akademik ve idari personelinin farklılık yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmalarda nitel yöntem kullanılmasının sebebi, yöntemin araştırmacılara inceledikleri olguyu derinlemesine kavramalarına imkân sağlamasıdır (Patton, 2002). Nitel araştırma yöntemi, genellikle, kişilerin deneyim sahibi oldukları olaylara ilişkin algılarını keşfetmek için kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2003; Denzin ve Lincoln, 2000). Olgubilim deseni ise farkında olunan ancak derinlemesine ve etraflı bir bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseninde yapılmış araştırmaların başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak uzun sürebilen görüşmeler sayesinde, etkileşim artabilir, güven ve empati ortamında bireyler daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazlaca düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilmektedir. Bu

nedene de bu araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Önceden planlanan yer ve zamanda yönetici, akademik ve idari personelle görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmeler kişilerin kendi hikâyelerini kendi ifadeleriyle anlatabileceği bir ortamda yapılmıştır (McCracken, 1988). Görüşme soruları bilgilendirme amaçlı katılımcılara önceden gönderilerek randevu saatinde samimi ve ciddi bir ortamda cevaplar araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle kaydedilmiştir.

### Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılında Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan yönetici, akademik ve idari kadrolarda çalışan personel oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde ise üniversitenin genel görüşlerini yordama ihtimalinin yüksekliği ölçüt olarak alınarak maksimum çeşitlilik tekniği ve amaçlı örnekleme tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun profili şu şekildedir: Yöneticiler “Y1, Y2...,Y4” akademik personel “A1, A2...,A5” ve idari personel “İ1, İ2, ..., İ4” olarak kodlanmıştır. Ayrıca birimler; fakülteler “F”, yüksekokullar “Y”, meslek yüksekokulları “M”, konservatuar “K” harfleri ile kodlanmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma grubu profili

	Yaş	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Birim
Y1	36-45	Kadın	7-14	F1
Y5	36-45	Kadın	20+	F2
Y7	36-45	Erkek	7-14	F3
Y9	36-45	Erkek	15-20	F4
Y12	46-55	Erkek	15-20	F5
Y2	46-55	Erkek	15-20	Y1
Y6	36-45	Kadın	15-20	Y2
Y10	46-55	Erkek	20+	Y3
Y3	36-45	Kadın	15-20	M1
Y8	26-35	Kadın	7-14	M2
Y11	36-45	Erkek	7-14	M3
Y4	36-45	Erkek	7-14	K1
A5	26-35	Erkek	7-14	F1
A1	36-45	Kadın	7-14	F2
A4	46-55	Kadın	15-20	F3
A9	26-35	Erkek	7-14	F4
A11	56+	Erkek	20+	F5

A2	26-35	Erkek	1-6	Y1
A13	26-35	Kadın	7-14	Y2
A8	36-45	Erkek	15-20	Y3
A6	36-45	Kadın	1-6	M1
A14	26-35	Kadın	7-14	M2
A12	26-35	Kadın	7-14	M3
A3	36-45	Erkek	15-20	K1
İ8	26-35	Erkek	7-14	F1
İ4	36-45	Kadın	7-14	F2
İ3	26-35	Kadın	1-6	F3
İ9	36-45	Erkek	15-20	F4
İ12	36-45	Kadın	15-20	F5
İ2	36-45	Kadın	7-14	Y1
İ10	26-35	Kadın	1-6	Y2
İ7	36-45	Kadın	7-14	Y3
İ5	18-25	Erkek	1-6	M1
İ6	36-45	Kadın	7-14	M2
İ11	36-45	Erkek	15-20	M3
İ1	36-45	Erkek	7-14	K1

### Geçerlik

Farklılık konusu, bireylerin kişisel hassasiyetlerine verilen tepkileri içerdiğinden derinlemesine bir analizin söz konusu olması ve çalışmanın bilimsel değerini artıracığına inanılması nedeniyle bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılırken alan notları tutulmuş, elde edilen veriler görüşmelerden hemen sonra word dosyasına aktarılarak olası veri kaybı engellenmiştir. Ardından veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuş, kendi içlerinde anlamlı bir bütünlük yaratmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın iç geçerlik çalışması için Miles ve Hubberman, (1994) tarafından belirlenen önlemler dikkate alınarak;

Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır.

Ortaya çıkan bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgular, farklı veri toplama yöntemleri ve analizler kullanılarak teyit edilmiştir. Bu sonuçlar, alan yazındaki kavramsal veriler ve bulgularla örtüşmektedir.

Açık olmayan olaylar ve olgular belirlenmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak yapılan tahmin ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

Araştırmanın dış geçerlik çalışması için Miles ve Hubberman, 1994) tarafından belirlenen sorulara yanıtlar verilmiştir.

- Araştırma örnekleme, ortam ve süreçlerinin özellikleri başka örneklemelerle karşılaştırma yapılacak düzeyde ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Araştırma raporu genelleme konusundaki engelleri tartışmaya dahil etmektedir.
- Örneklem, genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir.
- Okuyucunun, araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesine imkan verilmiştir.
- Araştırma sonuçları, araştırma soruları ilgili alan yazınla tutarlıdır.
- Bulguların, başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalara yer verilmiştir.
- Araştırma bulgularının benzer ortamlarda test edilmesi mümkündür.

### **Güvenirlilik**

Miles ve Huberman, (1994); dış güvenirlilik konusunda araştırmacının cevaplaması gereken birtakım sorular hazırlayarak, dış güvenirliliğin sağlanmasına yardımcı olmuşlardır. Bu araştırmada, araştırmacı, araştırmanın yöntem ve aşamalarını açıkça tanımlamış, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama süreçleri açıkça belirtilmiştir. Sonuçlar ve veriler ilişkilendirilmiş, araştırmanın izlediği yol ve yöntem konusu açıkça sunulmuştur.

Bu önlemlere ek olarak ve dış güvenirliliği sağlamak için, yönetici, akademik ve idari personelin cevaplayacağı sorular üç farklı uzman görüşüne sunulduktan sonra bir yönetici, bir akademik ve bir idari personel ile ön uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmelerden sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Güvenirliliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak alan yazın taraması yapılmıştır. Oluşturulan temaların ve yapılan görüşmelerin ardından araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar ve temalar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği

güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için sorulara verilen yanıtlar araştırmacı ve alandan bir uzman ile incelenmiştir. 22 görüş birliği ve 3 görüş ayrılığı ortaya çıkmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından %70 ve üstünün güvenilir kabul edildiği formül uygulanmıştır. Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100 formülüne göre yapılan hesaplama sonucunda “Güvenirlilik = 22/(22+3)x100” işleminin sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmayı güvenilir olarak değerlendirmek mümkündür.

### Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla gönüllülük esas alınarak toplanmıştır. Görüşmeler, 2015-2016 akademik yılı, bahar döneminde önceden planlanan yer ve saatte, samimi bir ortamda yapılmıştır. Bazı yönetici ve idari personel sorulara yazılı olarak cevap vermeyi tercih ederken bazı idari personel ise kurumla ilgili olduğu için sorulara yanıt vermek istememiştir. Gönüllülük esasıyla çalışmaya katkıda bulunan her bir katılımcı için 10 dakika görüşme süresi ayrılmış, not alma yöntemiyle görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, elde edilen veriler, oluşturulan temalar çerçevesinde sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda yönetici, akademik ve idari personelin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu yaklaşımda amaç, elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler önceden belirlenmiş temalara uygun olarak sınıflandırılır, görüşmenin özünü yansıtan ifadeler seçilir ve yorumlanır. Bulgular arasında kurulan neden-sonuç ilişkisi okuyucuya anlamlı bir bütün olarak sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Bulgular

Bu bölümde yöneticilere sorulan “*Çalışanların hangi açılardan farklı olduklarını düşünüyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlar iç ve dış boyutlar

altında incelenmiştir. Buna göre, gözle görülebilir, bireylerin üzerinde kontrol sahibi olamadığı ya da çok az olabildiği farklılık boyutları iç boyutlar (yaş, cinsiyet, etnik köken, ırk); gözle görülemeyen ve bireylerin kontrolünde olabilen farklılıklar dış boyutlar (inanç, kişilik, eğitim, engellilik) başlıkları altında gruplandırılarak verilmiştir.

**Tablo 2.** Yöneticilerin, akademik ve idari personelin farklılıklarına dair görüşleri

<b>İç Boyutlar</b>	<p><i>“Cinsiyet olarak bayan çoğunluk bir kurum. Cinsiyet, yaş, kültür ve kişilik yapısı farklılık oluşturuyor (Y5).”</i></p> <p><i>“Çalışanların genellikle yaş durumuna göre farklılık gösterdiğini düşünüyorum (Y9).”</i></p> <p><i>“En önemli farklılık yaş ve kültür olacaktır (Y11).”</i></p>
<b>Dış Boyutlar</b>	<p><i>“Çalışanlar birçok kişisel, örgütsel ve düşünsel hasletlerinden dolayı farklılık gösterebilir (Y1).”</i></p> <p><i>“Akran ya da meslektaşlarından daha yaratıcı olmaları onların farklı olduklarını gösterir (Y2).”</i></p> <p><i>“Gruplaşma var ve bunun temelinde kişisel karakteristik özellikler var (Y3).”</i></p> <p><i>“Cinsiyet olarak bayan çoğunluk bir kurum. Cinsiyet, yaş, kültür ve kişilik yapısı farklılık oluşturuyor (Y5).”</i></p> <p><i>“Yetiştirildiği aile ortamı, yaşam tarzı, evli olması ve çocuk sahibi olması kurumda çalışanları birbirinden ayıran farklılıklar olduğunu düşünüyorum (Y6).”</i></p> <p><i>“Mevcut çalışanlar yaş, cinsiyet, eğitim aldığı lisans programının içeriği, yetiştikleri sosyo-kültürel ortam ve ileriye dönük mesleki ve akademik planları, medeni durumları ve buna bağlı olarak çocuk sahibi olmaları ya da olmamaları bakımından farklılıklar göstermektedirler (Y7).”</i></p> <p><i>“En önemli farklılık yaş ve kültür olacaktır (Y11).”</i></p> <p><i>“Çalışanların en farklı olduğu yönleri yaş ve kültürel yaşamları (Y12).”</i></p>

Tablo 2’ye göre, yöneticilerin birimlerinde çalışan akademik ve idari personelin farklılıklarına ilişkin görüşleri hem iç hem dış boyutları kapsamına karşın, akademik ve idari personelin dış boyutlar kapsamındaki farklılıklarının fazla olduğunu düşünen yönetici sayısı daha ağır basmaktadır. Yaş, cinsiyet gibi birincil farklılık tanımlarının ardından, akademik ve idari personelin kişilik özellikleri, aldıkları eğitim ve kültürlerinin onları farklı kıldığı düşünülmektedir.

Akademik ve idari personel ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Akademik personelin kendi farklılıklarına ilişkin görüşleri

<b>İç Boyutlar</b>	<p>“Ben Kanada’da bir kozmopolit aileden geliyorum (A2).”</p> <p>“Tecrübe, yaş, liyakat (A4).”</p> <p>“Genelleme yaparak söyleyecek olursak aynı memeli sınıftan olmak dışında bir ortak yanımız olduğumu düşünmüyorum (A9).”</p>
<b>Dış Boyutlar</b>	<p>“Bilimsel profesyonel yaklaşıma çalışıyorum, kişiselleştirmemeye çalışıyorum (A1).”</p> <p>“Eğitimi hem İngilizce hem Türkçe gördüm. Dolayısıyla kültür seviyem ve bakış açım çok değişik (A2).”</p> <p>“Buralı olmam, müzik kültürünü iyi bilmem, mesleki tecrübem fark yaratıyor. Uyumlu bir insanım. Buradaki çoğu çalışandan beni farklı kılan bu (A3).”</p> <p>“Tecrübe, yaş, liyakat (A4).”</p> <p>“İnançtan bahsetmek biraz sıkıntılı herkesin inancını bilmiyorum tabii. Bütün herkesi bilemem ama benim gibi olan insanların varlığından haberim var onlar da genelde yakın arkadaşlarım (A5).”</p> <p>“Bakış açımın farklı olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebini tecrübemin fazla oluşuna ve karşılaştığım farklı yaşam koşullarını yakından gözlemlemiş olmama bağlıyorum (A6).”</p> <p>“Kişilik özellikleri. Mesela bazı konularda diğerlerinden daha titiz olduğumu düşünüyorum (A10).”</p> <p>“Eğitim seviyem ve içinde yaşamış olduğum Türk milleti ve değerlerinin çok iyi analiz etmiş olmam ve benimsemem (A8).”</p> <p>“Deneyimim beni farklı kılıyor (A11).”</p> <p>“Giresun’da çalışan çok az ‘Giresunlu olmayan’ çalışandan biriyim. Farklı kültürden gelmek zorlukları da beraberinde taşıyor (A12).”</p> <p>“Benim aksime çalışanların büyük çoğunluğunun Giresun ve civarındaki illerden olması dışında büyük bir farklılığımız olduğumu düşünmüyorum (A13).”</p>

Tablo 3’te çalışma grubunda bulunan akademik personel farklılıklarını hem içsel hem de dışsal boyutları kullanarak tanımlamışlardır. Ancak, akademik personelin asıl farklılık yarattığına inandığı özelliklerin doğuştan getirilmeyen, üstünde kontrol sahibi olunan, kişilik, eğitim, kültür, inanç gibi dışsal boyutlarda ağırlık kazandığını söylemek mümkündür.

12 idari personele, ‘Sizi bu kurumda çalışan diğer çalışanlardan farklı kılan özellikleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiş, bir idari personel soruların ‘kurumla ilgili’ olduğunu öne sürerek cevaplamak istememiştir. Elde edilen veriler, şu şekilde sınıflandırılmıştır:

**Tablo 4.** İdari personelin farklılıklarına ilişkin görüşleri

<b>İç Boyutlar</b>	<i>“Yaş olarak kurumda çalışan en genç personelim (İ5).”</i>
<b>Dış Boyutlar</b>	<i>“Bilgi, deneyim, iş ahlakı ve kültür (İ1).”</i> <i>“Çalışkan oluşum beni farklı kılıyor. Disiplinli olmam, paylaşımcı olmam ve iletişim, iyi insan ilişkilerim (İ2).”</i> <i>“Engelim beni farklı kılmıyor ama yaptığım işi etkiliyor (İ3).”</i> <i>“Kültür ve insanîyet bakımından farklıyım (İ4).”</i> <i>“İnsanîyet, anlayış, hoşgörü, çünkü buradakilerde bu özellikler yok (İ7).”</i> <i>“İnançlı ve özverili çalışmam (İ9).”</i> <i>“Karakterim, eğitimim, aile yaşantım ve hayattan beklentilerim (İ10).”</i> <i>“Ben adil olmaya çalışıyorum, en önemlisi adalet (İ11).”</i> <i>“Teknik becerilerim beni bu kurumda farklı yapan özelliklerimden biridir. Etrafimdakilerin çoğu bayan ve benim onlara her zaman saygılı davranmam da beni farklı yapar (İ12).”</i>

Tablo 4.’te görüldüğü gibi idari personel de, akademik personel gibi çalışkan, vefalı, liyakat, tecrübeli gibi kişilik özelliklerine ağırlık vererek, iş ortamındaki farklılıklarını dış boyutlar çerçevesinde tanımlamışlardır. Yönetici ve akademik ve idari personelin farklılık tanımları bu noktada benzeşmektedir. Her iki grup da kişilik özelliklerinin, eğitim durumlarının, kültürlerinin kendilerini/çalışanlarını birbirinden farklı kıldığını belirtmiştir.

### **Tartışma / Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı, Giresun Üniversitesi’nde görev yapan yöneticilerin kendi birimlerinde çalışan akademik ve idari personelin farklılıklarını nasıl tanımladıklarını; aynı zamanda akademik ve idari personelin de kendi farklılıklarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın hem yönetici hem de



çalışan (akademik ve idari personel) perspektiflerinden oluşan iki temel sonucu vardır.

Araştırma sorusuna verilen yanıtlar neticesinde, yöneticiler farklılığı yaş ve cinsiyet gibi içsel boyutlar ve kişilik özellikleri, eğitim ve kültür gibi dış boyutlara ait başlıklar altında toplayarak tanımlamışlardır. Bostancı ve diğerleri (2015) yöneticilerin okullarında yaşadıkları sorunların kaynaklarından biri olarak yönetici yeterliklerinin altını çizmiştir. Bu noktada, yöneticilerin okul yönetiminde etkili olabilmeleri için gerek okul çevresinde gerek okul içinde bulunan farklılıklardan haberdar olmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu bulgular, bu çalışmanın da bulgularıyla desteklenmektedir. Akademik ve idari personel, kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklerin yöneticileri tarafından bilinmesini değerli bulmaktadırlar. Akın (2000) çalışmasında farklılık ve çeşitlilik kavramlarını birbirinden ayırmış; farklılıkla ilgili olanın değer, inanış ve kültür olduğunu söylerken, bireylere ilişkin göz, saç rengi gibi fiziksel özelliklere çeşitlilik adını vermiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, çeşitlilik, çalışma grubundaki yöneticiler için farklılık kaynağı değildir.

Akademik ve idari personel boyutunda ise kendi farklılıklarını, içsel boyutlardan ziyade (etnik köken, yaş) kişilik, eğitim, engellilik, inanç ve kültür olarak üzerinde kontrol sahibi olunan dış boyutlarda tanımlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, çalışma grubunda yer alan hiçbir katılımcı ırk ve cinsel tercihi kendi ya da çalışanın farklılığını tanımlamak üzere kullanmamıştır. Akademik ve idari personel 'yaş' ile ilgili farklılığı bu şekilde ifade etmek yerine, tecrübe ile ifade ederek bu durumlarının farklılık yarattığını belirtmişlerdir. Farklılık olarak belirtilen bir diğer nokta da eğitimidir. Özellikle idari personel, eğitiminin onu diğerlerinden farklı kıldığını belirtmiştir. Çakır (2011) tarafından yapılan çalışmada da eğitimin, farklılık kaynağı olarak görüldüğü bulunmuştur. Yine aynı çalışmada kişilik ve kültür özellikleri bu çalışmanın da bulgularıyla örtüşür nitelikte farklılık kaynağı olarak belirtilmiştir. Alan yazında belirtilen boyutlardan kültürel farklılık konusunu ele alan çalışmasında Cojocari (2012) yabancı çalışanların Türk meslektaşlarından daha fazla risk almaya meyilli olduklarını ortaya koyarak, Türk çalışanların özel hayatlarına ilişkin konularda konuşmaya daha açık olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise, yabancı akademik personelle yapılan görüşme sonucu yasaların, işe alım prosedürleri gibi yasal

uygulamaların çok da farkında olmadığı, herhangi bir sorun yaşamadığı ve inançlarından bahsetmekten kaçındığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Miron, Urschel, Mathis, ve Tornquist (2010) tarafından yapılan çalışmada ise farklılığı özel eğitim alanında inceleyerek velilerin okul seçerken dikkat ettikleri noktalara değinmiştir. Bahsi geçen çalışma, okulun farklılıklarını nasıl gördüğüne ilişkin bir bulgu elde etmiş olsa da yönetici ve personelin görüşlerine yer vermemiş; ancak okul yöneticisinin bu farklılıklarını ele alış biçimine ilişkin referansların önemli olduğunun altı çizilmiştir. Üniversite öğrencilerinin farklılıkları nasıl tanımladığında ilişkin çalışmasında Kurtulmuş ve diğerleri. (2015) farklılığın, öğrenciler tarafından farklı olmak, kimlik göstergesi ve ideoloji şeklinde belirtildiğini ortaya koymuştur. Farklılığın tanımları bu çalışma kapsamında hem yöneticiler hem de akademik ve idari personel tarafından yapılmıştır. Yaş, cinsiyet, etnik köken, fiziksel özellikler, cinsel tercih, ırk gibi doğuştan gelen özellikler Giresun Üniversitesi yönetici ve akademik personeli için asıl fark yaratan konular değildir. Buna karşın, bireylerin eğitimleri, kişilik özellikleri, aile yaşantıları, kültür, deneyim ve alan yazında rastlanılmayan bir ifade olarak liyakatları yönetici, akademik ve idari personeli diğerlerinden farklı kılan özellikler olarak belirtilmiştir.

Dünya, değişip büyürken yeni iş alanları, yeni örgütler, yeni hedefler, yeni ihtiyaçlar söz konusu olmaktadır. Bireylerin iş ortamında kendini ifade edebilmesi hem yetenek yönetimi hem de mesleki gelişimi açısından önem arz etmektedir. Üniversite gibi farklı bölgelerden gelen bireylerin gerek öğrenci gerekse personel olarak bulunduğu eğitim örgütlerinde, farklılığın iyi yönetilmesi örgütün imajı ve tercih edilirliliği üzerinde olumlu etki bırakabilmektedir. Farklılığın yönetimi aşamasında, stratejiler belirlenebilir, profesyonel yardımlarla adımlar atılabilir. Bu anlamda, ilk basamak olan farklılığın tanımlanmasına yönelik olarak yapılmış bu çalışmanın yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Bu çalışma, farklılığın tanımlarını içeren bir ön çalışma niteliğindedir, farklı eğitim örgütlerinde daha fazla akademik ve idari personelin katılımıyla çalışma zenginleştirilebilir.

### Kaynakça

- Aksu, N. (2008). *Örgüt kültürü bağlamında farklılıkların yönetimi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, D. P. (2001). Yönetim, Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Alper, Y., Bayraktar, E., ve Karaçam, Ö. (2000). Herkes için psikiyatri. İstanbul: and the United States. *Intercultural Communication Studies* 15 (1) 33-42.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları
- Bassett-Jones, N. (2005). The Paradox of Diversity Management. *Creativity and Innovation*. 14 (2) 276-299.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- Bostancı, A.B., Gidiş, Y., Yıldızoğlu, F. ve Yalçın, E. (2015, Mayıs). *Okul Yöneticilerinin Atanması ve Yetiştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri*. Sözlü Bildiri, X. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Cox, T., Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness, *The Executive* 5 (3) 45-56.
- Cojocari, D. (2012). *Perception Analysis On Employee Diversity Management. A Case Study in A Private University in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2000). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research* içinde Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications.
- DeMeuse, K. ve Hostager, T. (2001). "Developing an Instrument for Measuring Attitudes Toward and Perceptions of Workplace Diversity: An Initial Report," *Human Resources Management Quarterly*, 12 (1) 33-51.
- Hubbard, E. (2003). *The Manager's Pocket Guide to Diversity Management* HRD Press MA.
- Iles, P. and Hayers, P.K. (1997). Managing diversity in transnational project teams – a tentative model and case study', *Journal of Managerial Psychology*, 12 (2) 95-117.
- Ivancevich, J.M. ve Gilbert, J.A. (2000). Diversity Management Time for a New Approach *Public Personnel Management*, 29 (1) 117-130.
- Kreitner, R., ve Kinicki, A. (2001). *Organizational behavior*. Boston: Irwin/McGraw -Hill.
- Kurtulmuş, M., Kaya, İ., ve Karabıyık, H. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Farklılık ve Farklılık İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *X. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 7-9 Mayıs, 2015, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Leonard, F. ve W. Swap (1999). *When sparks fly: Igniting creativity in groups*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- McGrath, J.E., Berdahl, J.L., Arrow, H. (1995). Traits, expectations, culture, and clout: the dynamics in work groups. In: Jackson, S.E., Roderman, M.N. (Ed.), *Diversity in Work Teams: Research Paradigms for a Changing Workplace*. APA: Washington, D.C.
- Memduhoğlu, H.B (2007). *Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye'de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Miron, G., Urschel, J. L., Mathis, W. J., ve Tornquist, E. (2010). *Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools and the Demographic Stratification of the American School System*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved 06.06.16 from <http://epicpolicy.org/publication/schools-without-diversity>

- Montes, T., Shaw, G. (2003). *The future of workplace diversity in the new millenium. Individual Diversity and Psychology in Organisations*, John Wiley and Sons: West Sussex.
- Patton, Q. M., (2002), *Practical Evaluation*, SAGE Publications, Inc.
- Pitts, D. W., and Wise L. R. (2010). Workforce diversity in the new millenium: prospects for research. *Review of Public Personnel Administration* 30(1): 44-69.
- Richard, O. C., ve Shelor, R. M. (2002). Linking top management team age heterogeneity to firm performance: Juxtaposing two mid-range theories. *International Journal of Human Resource Management*, (13) 958-974.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık Kavramına Ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyopsikolojik Kuramlar Ve Yaklaşımlar *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11) 20, 111-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# Türkiye'nin Nüfus Değişimine Göre İl Bazında Kentleşmesine Bir Bakış (1965-2014)

Received/Geliş: 09/03/2016

Ahmet Mithat KIZIROĞLU\*

Accepted/Kabul: 26/12/2016

## Öz

Kentleşme; kent sayısının artması, kentlerin büyümesi, toplumda örgütlenme, işbölümü, uzmanlaşma, insan davranış ve ilişkilerinde ise değişim yaratan bir nüfus birikimi sürecidir. Günümüzde dünya nüfusunun büyük çoğunluğu kentlerde yaşamakta olup, ülkelerin geleceklere de kentlerde şekillenmektedir.

Kentleşme ile 1950'li yıllardan sonra tanışan Türkiye'de kentlere doğru yoğun bir iç göç hareketi başlamış, kentli nüfus 1980'li yıllardan itibaren hızla artarak 2000'li yılların başında %65'e, ülkenin idari bölünüşünde yapılan değişiklikler sonucunda ise 2014 yılında %91,8'e ulaşmıştır.

2014 yılı sonu itibarıyla Türkiye'de 30 ilde nüfusun tamamı kentsel mekân olarak kabul edilen il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. Bu illerde yaşayan nüfus 60 milyonu bulmakta olup, Türkiye nüfusunun %78'sini oluşturmaktadır.

Türkiye'de nüfusun kentlere akmasının ana nedeni kırsal alanlardaki olumsuz yaşam koşulları ve insanların kentlerde daha iyi yaşam koşullarına sahip olmalarına inanmalarındır. Türkiye'de nüfus belirli büyük kentlerde yoğunlaşmakta olduğundan düzensiz, dengesiz ve hızlı bir kentleşme süreci yaşanmakta, yaşanan bu süreç birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kentleşme, Türkiye, Kentli Nüfus, Kentleşme Oranı, Kentleşme Hızı.

---

\* Yrd. Doç. Dr. Ahmet Mithat KIZIROĞLU Maltepe Üniversitesi, MYO Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, ahmetkiziroglu@maltepe.edu.tr

## An Outlook On The Change Of Population Of Turkey According To Its City-Based Urbanization

### Abstract

Urbanization is the process of population growth that creates a change in the number of the cities, the growth of the cities, the organization of the society, the division of labor, specialization, and in human behavior and relationships. Today the vast majority of the world population lives in cities, and the futures of the countries are also shaped in the cities.

Turkey met the fact of urbanization after the 1950s and an intensive migration from rural to the urban began. Urban population increased rapidly since 1980s, and at the beginning of the 2000s it reached to 65%, and in 2014 to 91,8% due to the amendments on the administrative divisions of the country.

By the end of 2014 the entire population of 30 cities of Turkey live in the cities and the provinces that are accepted as urban places. The population of these cities is nearly 60 million and is 78% of the population of Turkey.

In Turkey, the main cause of the population flowing to the cities is the adverse living conditions in rural areas and the belief that they will have better living conditions in the cities. Because the population density occurs is concentrated in certain big cities in Turkey, an irregular, uneven and rapid urbanization is taking place. This process creates many problems.

**Keywords:** Urbanization, Turkey, Urban Population, Urbanization Rate, Urbanization Speed

## Giriş

Tarım yapmaya başlayarak yerleşik hayata geçen ve uygarlaşan insanlar zamanla büyük topluluklar oluşturarak kentleri kurmuştur. Birkaç bin yıl önce Akdeniz-Ortadoğu Havzası ve İndus Vadisinde ortaya çıkan kent uygarlıkları insanları ilkelikten kurtarmış ve düzenli toplum yaşamına geçişi sağlamıştır.

Fiziki olarak farklı amaçlar için kullanılan birçok bina ve insanların ulaşımını sağlayan yollardan oluşan kentler, fonksiyonel olarak ekonomik, sosyal ve kültürel aktivitelerin gerçekleştirildiği ve değişimin yaşandığı yerleşim birimleridir.

Günümüzde dünya nüfusunun büyük çoğunluğu kentlerde yaşamakta olup üretim, ticaret, ulaşım ve kültürel faaliyetler genellikle kentlerde gerçekleştirilmektedir. Modern dünyada kentler belli alanlarda uzmanlaşmış olup toplumlara her türlü hizmeti sunmak üzere örgütlenmiş olup üretimde bulunmaktadır. Ülkelerin geleceklere her türlü ekonomik, siyasi ve sosyal değişimin yaşandığı büyük kentlerde şekillenmektedir (Hatt ve Reis, 2002).

Küreselleşme ile birlikte devletlerin sınırlarını aşan ilişkiler ağının ortaya çıkması, kentlerin durumlarını önemli ölçüde değiştirmiş, önceleri devletler tarafından gerçekleştirilen sermaye, mal, hizmet ve bilgi akışı günümüzde belirli büyük kentlerin öncülüğü ve aracılığıyla yapılabilmeye gelmiştir. Bu kentlerde verilen kararlar dünyanın ekonomik ve siyasi yapısına da yön vermeye başlamıştır.

Türkiye kentleşme süreci ile 1950'li yıllardan itibaren kırsal alanlardan kentlere doğru yaşanan iç göçlerle birlikte tanışmış, çok partili döneme geçişin ardından ülke çapında yapılan yatırımlar ve devlet tarafından uygulanan politikalar iç göçlerle birlikte kent sayısını ve kentli nüfusun artışını hızlandırmıştır.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de iç göçler bağlamında nüfus değişimine bağlı olarak yaşanan dar anlamli kentleşme sürecinin istatistiksel verilere göre nasıl gelişim gösterdiğinin tespit edilerek bir durum değerlendirmesi yapılmasıdır. Bu nedenle yapılan çalışmada; kentleşme olgusu dar anlamli tanımında belirtildiği üzere kentlerde yaşayan nüfusun artması ve belirli bir yerleşim bölgesinde nüfusun aşırı şekilde yoğunlaşması açısından istatistiksel verilerin derlenmesi ve bir araya getirilen bu verilerin yorumlanması şeklinde ele alınarak incelenmiştir.



Bu amaca yönelik olarak; istatistiki verilere dayanılarak 1965-2014 yılları arasında nüfus hareketlerine göre illerdeki nüfusun değişimi, nüfusa bağlı kentleşme oranları ve kentleşme hızları ele alınarak il bazında nüfus hareketlerindeki değişime göre nasıl bir kentleşme süreci yaşandığı incelenmiş, diğerlerine göre daha hızlı bir biçimde nüfusu artan illerin hızlı kentleşmelerinin altında yatan nedenler araştırılarak il bazında bir durum tespiti ve değerlendirmesi yapılmıştır.

### **Nüfusa Bağlı Kentleşme Olgusu ve Türkiye**

Kentleşme dar anlamda; kent sayısının ve kentlerde yaşayan nüfusun artması, geniş anlamda ise; sanayileşme ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak kent sayısının artması, kentlerin büyümesi, bu kentlerde yaşayan insanların örgütlenme, işbölümü ve uzmanlaşmaları ile davranış ve karşılıklı ilişkilerinde değişiklikler yaratan bir nüfus birikimi sürecidir (Keleş, 2008).

Basit olarak, belirli bir yerleşim bölgesinde nüfusun aşırı şekilde artması olarak tanımlanan kentleşme süreci, sanayileşme ve modernleşme sonucu toplumsal yaşamda meydana gelen yapısal bir dönüşümü ifade etmektedir (Ertürk ve Sam, 2009). Dinamik bir kavram olan kentleşme süreci; öncelikle ekonomik nitelikli olup, demografik ve yönetsel bir örgütlenme sürecini içermekte, insan davranış ve ilişkilerinde kendine özgü bir takım değişikliklere de yol açmaktadır.

Kentleşme süreci; tarımdaki modern girdilerin kırsal kesimde emeğe olan talebi azaltması sonucunda, nüfusun sanayi, farklı iş örgütleri ve iş imkânlarının bulunduğu tarım dışı alanlara doğru akması nedeniyle yaşanmaktadır (Bilgili, 2007). Hem neden hem de sonuç olma özelliği bulunan kentleşme süreci; toplumsal yaşamda farklılık, çeşitlilik, yoğunluk, karmaşıklık, yabancılaşma, benzeşme, bireyselleşme ve ticarileşme kavramlarıyla da ifade edilmektedir.

Yapısal değişimi ifade eden bir iç göç hareketi olan nüfusa bağlı kentleşme süreci; yaşamlarını kırsal alanlarda sürdüren kişilerin, genellikle ekonomik, ancak sosyal ve kültürel nedenlerle de yaşadıkları yerlerden ayrılarak kentlerde yaşamaya başlaması süreci olup, her ülkenin sanayileşme ve modernleşme yolunda yaşadığı, çoğunlukla da sancılı bir değişim ve dönüşüm sürecidir (Tekeli, 2008). Bu süreç, insanların sahip oldukları

özelliklerini değiştirerek kentlerde yeni ekonomik ve kültürel alışkanlıklar edinmelerine de neden olan bir değişim ve dönüşüm sürecidir (Karpat, 2010).

19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren sanayileşen ülkelerde yaşanan gelişmeler, kırsal alanlarda yaşayan insanların ekonomik, sosyal, eğitim, sağlık, dinlenme ve eğlenme gibi kültürel bakımından imkânları daha geniş olan kentlerde yaşamayı tercih etmelerine, bu bağlamda da kentlerin nüfusunun olması gereken doğal artış oranının üzerinde artmasına ve nüfusa bağlı olarak hızlı bir kentleşme süreci yaşanmasına neden olmuştur (Kutlu, 1986).

Sanayileşme sonucunda ortaya çıkan kentleşme süreci, genellikle ekonomik kalkınma ve sanayileşmeye paralel olarak gelişim göstermiştir (Ozankaya, 1975). Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan yeni meslek ve iş alanları kentlerde ilave işgücüne ihtiyaç doğurmuş, bu ihtiyaç doğrultusunda kırsal alanlarda yaşayan insanlar hızlı bir biçimde kentlere doğru akmaya başlamıştır (Türkdoğan, 1988).

Günümüzde dünya üzerindeki kent sayısının hızla artması, kentsel mekanların giderek büyümesi ve dünyanın her yerinde bir çok büyük kentin ortaya çıkmasına karşın, düzenli şekilde yaşanan bir kentleşme olgusu ve sürecinden söz etmek ise mümkün olamamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin çok büyük (mega) kentlerindeki büyümenin en belirgin özelliği, apartmanlar, gökdelenler ile gecekondu, zenginlik ve yoksulluk gibi birbirinin zıttı görüntüler olmaktadır (Tümertekin, 2007). Hızlı yaşanan nüfus hareketlerine bağlı kentleşme süreci, kentler ile toplumların sosyal ve ekonomik yapılarını derinden etkilemekte, dünyadaki tüm ülkeler bu süreci olumlu veya olumsuz bir biçimde ancak mutlak surette yaşamaktadırlar (Tatlıdil, 1989).

Türkiye’de nüfus hareketlerine bağlı olarak yaşanan kentleşme süreci ise gelişmiş ülkelerdekinden farklı biçimde Türkiye’ye özgü bir süreç olarak yaşanmaktadır. Türkiye bu süreci gelişmiş ülkelere göre çok daha kısa bir sürede büyük iç göç dalgaları biçiminde yaşamaktadır (Tekeli, 2008). İç göçlere bağlı nüfus hareketlerine dayanan kentleşme süreci belirli büyük kentlere doğru gerçekleşmektedir.

Türkiye’de nüfusun özellikle belirli bazı büyük kentlere doğru akmasının ana nedeni, kırsal alanlardaki olumsuz yaşam koşullardır (Bal, 1999). İnsanlar kırsal alanlarda sahip olduklarından daha iyi yaşam daha

koşullarına ulaşabilmek amacıyla büyük kentlere göç etmektedir. Nüfusun birkaç büyük kentte yoğunlaşması ise hızlı, düzensiz, dengesiz ve sorunlu bir kentleşme sürecinin yaşanmasına neden olmaktadır (Vergin, 1986).

### **Türkiye'nin Nüfus Hareketleri, Kentleşme Oranları ve Hızlarına Bağlı Olarak İl Bazında Kentleşmesi (1965-2014)**

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluş yıllarından itibaren benimsenen bayındırlık yatırımları ve ulaşım imkânlarının artırılması şeklindeki politikalar, Türkiye'de iç göçleri tetikleyerek nüfusa bağlı kentleşme sürecini hızlandırmıştır (Kepenek ve Yentürk, 2000).

Türkiye nüfus hareketlerine bağlı kentleşme olgusu ile 1950'li yıllardan sonra kırsal alanlardan kentlere yönelik iç göçlerin başlaması ile birlikte tanışmıştır (Yeter, 2008). 1960'lı yıllardan sonra planlı kalkınma dönemlerinde belirlenen devlet politikaları doğrultusunda sanayileşmenin hız kazanması ise kırsal alanlardan kentlere doğru iç göçleri artırarak bu süreci hızlandırmıştır (Ekin, 1986).

Dünyanın nüfus bakımından en büyük 20 ülkesi arasında yer alan Türkiye'nin nüfusu, 2014 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Nüfus Sayımı sonuçlarına göre 31 Aralık 2014 tarihi itibarıyla 77 milyon 695 bin 904 kişidir (TUİK, 2015).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) tahminlerine göre Türkiye'nin nüfusu 2023 yılında 84 milyon 247 bin 88 kişiye ulaşacak, 2050 yılına kadar yavaş bir artış göstererek 93 milyon 475 bin 575 kişi ile en yüksek değerine ulaşacak, 2050 yılından itibaren düşmeye başlayacak ve 2075 yılında 89 milyon 172 bin 88 kişi olacaktır.

#### **Türkiye'de Kent ve Köylerde Yaşayan Nüfus**

Türkiye'de kentlerde yaşayan nüfusun toplam nüfus içindeki payı 1950'li yılların başına kadar önemli bir değişim göstermemiş, 1950'li yıllardan itibaren kentlere doğru yoğun bir iç göç hareketi başlamış, 1980'li yıllardan itibaren kentlerde yaşayan nüfusun payı hızla artarak 2000'li yılların başında %65'e, 2012 yılında %77,3'e, 14 ilde büyükşehir belediyesi kurulması ve büyükşehir statüsündeki 30 ilde belde ve köylerin mahalle yapılarak ilçe belediyelerine katılması şeklindeki idari yapı değişiklikleri sonucunda 2014 yılında ise %91,8'e ulaşmıştır (TUİK, 2015).

Kenti tanımlarken ölçüt olarak yerleşim biriminin yönetim statüsü kullanıldığında ve il/ilçe merkezlerinde yaşayanlar da kentli nüfus olarak kabul edildiğinde; Türkiye nüfusunun 1927 yılında %24,2'sinin, 1950 yılında %25'inin, 1960 yılında %31,9'unun, 1970 yılında %38,5'inin, 1980 yılında %43,9'unun, 1990 yılında %59'unun, 2000 yılında % 64,9'nun, 2007 yılında %70,5'nin, 2014 yılında ise %91,8'inin kentlerde yaşadığı görülmektedir (Tablo 1).

Türkiye'de 1927 yılında 3,3 milyon olan kentli nüfus, 1950 yılında 5,2 milyona, 1960 yılında 8,8 milyona, 1970 yılında 13,7 milyona, 1980 yılında 19,6 milyona, 1990 yılında 33,3 milyona, 2000 yılında 44 milyona, 2007 yılında 49,7 milyona ve 2014 yılında ise 71,3 milyona ulaşmıştır.

Kentli nüfusun miktarındaki en büyük artışlar; 1950-1960 (3,6 milyon kişi), 1980-1990 (13,7 milyon kişi), 1990-2000 (10,7 milyon kişi) ve 2007-2014 (21,6 milyon kişi) yılları arasında gerçekleşmiştir.

Türkiye'de kentli nüfusun miktar ve oranında 1950 yılından başlayıp, 1980 ve 2012 yıllarından sonra yaşanan büyük ve önemli artışların nedeni; köylerden kentlere doğru göçler ile 1980'li yıllardan itibaren günümüze dek süren Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan terör olaylarından kaynaklanan göçler, 1980 ve 2012 yılından sonra Türkiye'nin idari bölünüş yapısındaki bir takım değişiklikler sonucunda bazı bucak, belde ve köylerin mahalle yapılarak ilçe belediyelerine katılması ve kent olarak kabul edilmesidir (DİE, 2000, TÜİK, 2015).

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre 2014 yılı sonu itibariyle; Türkiye nüfusunun %91,8'i il ve ilçe merkezlerinde, %8,2'si belde ve köylerde yaşamaktadır. Türkiye'de 71 milyon 286 bin 182 kişi kentsel mekân olarak kabul edilen il ve ilçe merkezlerinde, 6 milyon 409 bin 722 kişi ise kırsal mekân olarak kabul edilen belde ve köylerde ikamet etmektedir.

**Tablo 1:** Türkiye’de Kent ve Köylerde Yaşayan Nüfus, (1927-2014), (%)

Yıl	Toplam Nüfus	Kent Nüfusu	Köy Nüfusu	Kent Nüfusu Oranı (%)	Köy Nüfusu Oranı (%)
1927	13 648 270	3 305 879	10 342 391	24,2	75,8
1935	16 158 018	3 802 642	12 355 376	23,5	76,5
1940	17 820 950	4 346 249	13 474 701	24,4	75,6
1945	18 790 174	4 687 102	14 103 072	24,9	75,1
1950	20 947 188	5 244 337	15 702 851	25,0	75,0
1955	24 064 763	6 927 343	17 137 420	28,8	71,2
1960	27 754 820	8 859 731	18 895 089	31,9	68,1
1965	31 391 421	10 805 817	20 585 604	34,4	65,6
1970	35 605 176	13 691 101	21 914 075	38,5	61,5
1975	40 347 719	16 869 068	23 478 651	41,8	58,2
1980	44 736 957	19 645 007	25 091 950	43,9	56,1
1985	50 664 458	26 865 757	23 798 701	53,0	47,0
1990	56 473 035	33 326 351	23 146 684	59,0	41,0
2000	67 803 927	44 006 274	23 797 653	64,9	35,1
2007	70 586 256	49 747 859	20 838 397	70,5	29,5
2014	77 695 904	71 286 182	6 409 722	91,8	8,2

**Kaynak:** DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Yayın Numarası: 2759, Ankara, 2000, s. 46., TUİK, **İstatistik Göstergeler, 1923-2009**, Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No: 3493, Ankara, Aralık 2010, s. 8-9. 10, 27-28., TUİK, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2010**, Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No: 3509, Ankara, Mart 2011, s. 2, 21., TUİK, **Konularına Göre İstatistikler, Nüfus ve Demografi, İstatistiksel Tablolar ve Dinamik Sorgulama, Tarihsel Gelişim, 1927-2000**, Nüfusun Büyüklüğü, Yaş ve Cinsiyet Yapısı, Şehir ve Köy Nüfusu, [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1047](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1047), Erişim: 07.Aralık.2014., TUİK, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2013**, Türkiye İstatistik Kurumu, Haber Bülteni Sayı:15 974, Ankara, 29.01.2014. s. 1., TUİK, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, İstatistiksel Tablolar ve Dinamik Sorgulama, İstatistiksel Tablolar, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri**, İl ve İlçelere Göre İl/İlçe Merkezi, Belde/Köy Nüfusu ve Yıllık Nüfus Artış Hızı, [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059), Erişim: 12.Mart.2015.

**Not:** Nüfus 20 000’den fazla olan yerleşim yerleri kent olarak kabul edilmiştir, Kent Nüfusuna İl/İlçe merkezleri, köy nüfusuna ise belde ve köyler dâhil edilmiştir.

Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren hızlı bir biçimde yaşanan iç göçler içinde ilk sırayı köylerden kentlere doğru yapılan göçler almaktadır. Daha iyi yaşam koşullarına ulaşmak isteyen insanlar umut ve beklentileri doğrultusunda köylerden kentlere doğru hızla göç etmektedir. Bu nedenle il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların sayısı her geçen gün giderek artmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) verilerine göre 31 Aralık 2014 tarihi itibarıyla Türkiye’de; Adana,

Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İçel, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Kahramanmaraş, Mardin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Şanlıurfa ve Van olmak üzere 30 ilde nüfusun tamamı il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır.

Bu illerin nüfuslarının toplamı yaklaşık 60 milyonu bulmakta olup, Türkiye nüfusunun %78'sini oluşturmaktadır (TUIK, Mart 2015). Bu verilere göre Türkiye nüfusunun yaklaşık %80'i 30 kentte toplanmış, %20'si ise geri kalan 51 kente dağılmış bulunmaktadır. Nüfusun bu şekildeki dağılımı Türkiye'de dengesiz bir kentleşme süreci yaşandığını göstermektedir.

Türkiye nüfusunun %18,5'i İstanbul'da ikamet etmekte olup, İstanbul'u % 6,6 ile Ankara, %5,3 ile İzmir, %3,6 ile Bursa, %2,9 ile Antalya ve %2,8 ile Adana izlemektedir. Bu 6 (altı) büyük ilin nüfuslarının toplamı 30 milyon 815 bin 828 kişi olup, Türkiye nüfusunun %39,7'sini oluşturmaktadır. Türkiye'de en az nüfusu sahip olan il ise 80 bin 607 kişi ile Bayburt ilidir (TUIK, 2015). Bu duruma göre Türkiye'de yaşayan yaklaşık her üç kişiden biri bu 6 (altı) ilden birinde yaşamaktadır ki bu durum bu kentlerin nüfuslarının nasıl dengesiz ve düzensiz bir biçimde arttığının en güzel örneğidir.

TUIK'in tahminlerine göre; 2012-2023 yılları arasında Türkiye'de 60 ilin nüfusu artacak, 21 ilin nüfusu ise azalacaktır. Nüfusu en fazla olacak iller sırasıyla; İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya, Şanlıurfa, Adana , Gaziantep, Konya ve Kocaeli olacaktır (TUIK, 2013). Bu durum Türkiye'de nüfusun önümüzdeki yıllarda da düzensiz bir şekilde dağılmaya devam edeceğini ve nüfusun belirli bazı büyük kentlerde yoğunlaşmaya devam edeceğini göstermektedir.

Türkiye'nin nüfuslarına göre il bazında kentleşmesini; daha doğru ve anlamlı sonuçlara ulaşabilmek için verilerin karşılaştırılabilir olduğu genel nüfus sayımlarının yapıldığı 1965-2000 ve 2000-2014 yılları arasında olmak üzere iki ayrı dönemde incelemek mümkündür.

Türkiye'de en son genel nüfus sayımı 2000 yılında yapılmış olup, 2007 yılından itibaren Avrupa Birliği'ne Uyum Süreci kapsamında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) uygulamasına geçirilmiştir. Bu nedenle 2000-2014 yılları arasındaki dönem en son genel nüfus sayımı (2000 yılı nüfus sayımı) ile ADNKS sonuçlarından yararlanılarak incelenmiştir.

Nüfusa bağlı kentleşme oranı; kentlerde yaşayan nüfusun toplam nüfus içindeki payı şeklinde ifade edilebilir. Türkiye'de 1965 yılında kentlerde yaşayan nüfusun toplam nüfus içinde %34,4 olan payı 1970 yılında %38,5'e, 1980 yılında %43,9'a, 1990 yılında %59'a, 2000 yılında %64,9'a, 2007 yılında %70,5'e ve 2014 yılında ise %91,8'e ulaşmış, bu duruma bağlı olarak köylerde yaşayan nüfus ise devamlı azalarak %8,2'ye düşmüştür (Tablo 2).

Türkiye'de kentlerde yaşayan nüfusun oranı; 1965-1970 yılları arasında %4,3, 1970-1975 yılları arasında %3,4, 1975-1980 yılları arasında %2,1, 1980-1985 yılları arasında %9,1, 1985-1990 yılları arasında %6, 1990-2000 yılları arasında %5,9, 2000-2007 yılları arasında %5,6 ve 2007-2014 yılları arasında ise %21,3 artmış, 1965 yılında 67 olan il sayısı, ülkenin idari bölünüş yapısındaki değişiklikler sonucunda 1990 yılında 73'e, 2000 yılında ise 81'e yükselmiştir.

Türkiye'de kentli nüfus; 1965-1980 yılları arasında giderek azalan bir hızla, 1980-1985 yılları arasında %9,1 gibi oldukça yüksek bir hızla, 1985-2007 yılları arasında 1965-1980 dönemine göre daha yüksek, ancak 1980-1985 dönemine göre ise daha düşük bir hızla, 2007-2014 yılları arasında ise tüm dönemlere göre çok daha yüksek olan %21,3'lük bir artış göstermiştir.

1965 yılında Türkiye nüfusunun %34,2'si kentlerde %65,6'sı köylerde yaşarken, 2015 yılına kadar geçen 50 yıl içinde durum tersine dönmüş, nüfusun %91,8'i kentlerde %8,2'si ise köylerde yaşar duruma gelmiştir. Bu yıllar arasında Türkiye genelinde kentli nüfus hızlı bir biçimde artmış, diğer bir ifade ile Türkiye nüfusu hızlı bir biçimde kentlileşmiştir.

Türkiye'de 1980-1985 yılları arasında nüfusa bağlı olarak yaşanan bu hızlı kentleşmenin nedeni; ekonomik zorunluluklar, idari yapı değişiklikleri ile Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaşanan terör olaylarından kaynaklanan iç göçler, 2007-2014 yılları arasında yaşanan hızlı kentleşmenin nedeni ise; 2012 yılından sonra ülkenin idari bölünüş yapısındaki değişiklikler sonucunda birçok köy ve beldenin mahalle/ilçe yapılarak kentsel alanlara dahil edilmesidir.

**Tablo 2:** Türkiye’de Kent-Köylerde Yaşayan Nüfus ve Oranları, (1965-2014), (%)

Yıl	Toplam Nüfus	Kent Sayısı	Kent Nüfusu	Köy Nüfusu	Kentleşme Oranı (Kent Nüfusunun Toplam Nüfusa Oranı)(%)	Köy Nüfusunun Toplam Nüfusa Oran (%)	Kentleşme Oranında Değişim (%)
1965	31 391 421	67	10 805 817	20 585 604	34,4	65,6	-
1970	35 605 176	67	13 691 101	21 914 075	38,5	61,6	+ 4,3
1975	40 347 719	67	16 869 068	23 478 651	41,8	58,2	+ 3,4
1980	44 736 957	67	19 645 007	25 091 950	43,9	56,1	+ 2,1
1985	50 664 458	67	26 865 757	23 798 701	53,0	47,0	+ 9,1
1990	56 473 035	73	33 326 351	23 146 684	59,0	41,0	+ 6,0
2000	67 803 927	81	44 006 274	23 797 653	64,9	35,1	+ 5,9
2007	70 586 256	81	49 747 859	20 838 397	70,5	29,5	+ 5,6
2014	77 695 904	81	71 286 182	6 409 722	91,8	8,2	+ 21,3

**Kaynak:** TÜİK, **İstatistik Göstergeler, 1923-2009**, Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No: 3493, Ankara, Aralık 2010, s. 8-9, 10., DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Yayın Numarası: 2759, Ankara, 2000, s. 46., TÜİK, **Konularına Göre İstatistikler, Nüfus ve Demografi**, İstatistiksel Tablolar ve Dinamik Sorgulama, Tarihsel Gelişim, 1927-2000, Nüfusun Büyüklüğü, Yaş ve Cinsiyet Yapısı, Şehir ve Köy Nüfusu, [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1047](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1047), Erişim: 07.Aralık.2014.

**Not:** Nüfusu 20 000’den fazla olan yerleşim yerleri kent olarak kabul edilmiştir, Kent Nüfusuna İl/İlçe merkezleri, köy nüfusuna ise belde ve köyler dâhil edilmiştir.

Türkiye genelinde toplam ve kentli nüfus incelendiğinde; 1965-2014 yılları arasında toplam nüfusun 46,3 milyon, kentli nüfusun ise 60,5 milyon arttığı görülmektedir. Türkiye’de kentli nüfus toplam nüfus göre yaklaşık 1,3 kat daha fazla artmış bulunmakta olup, 1965-2014 yılları arasında Türkiye genelinde 65 ilin nüfusu artarken, 16 ilin nüfusu ise azalmıştır (Tablo 3).

1965-2014 yılları arasında nüfusu en fazla artan illerin başında İstanbul gelmekte, İstanbul’u Ankara, İzmir, Bursa, Antalya, Urfa, Kocaeli, Gaziantep, Adana, İçel, Diyarbakır ve Hatay izlemektedir. Bu 12 ilin nüfusu genel olarak 1 ile 12 milyon arasında değişen miktarlarda artmış bulunmaktadır. 1965-2014 yılları arasında;

- Konya, Van, Kayseri, Maraş, Manisa, Tekirdağ, Muğla, Sakarya, Aydın, Denizli ve Samsun illerinin nüfusu 500 bin ile 1 milyon,

- Balıkesir, Eskişehir, Mardin, Adıyaman, Malatya ve Ağrı illerinin nüfusu 300-500 bin,



- Elazığ, Şırnak, Batman, Muş ve Afyonkarahisar illerinin nüfusu 200-300 bin,

- Hakkâri, Bitlis, Ordu, Kütahya, Trabzon, Çanakkale, Uşak, Isparta, Erzurum, Bingöl ve Tokat illerinin nüfusu 100-200 bin,

- Edirne, Kırklareli, Nevşehir, Bilecik ve Burdur illerinin nüfusu 50-100 bin,

- Yalova, Aksaray, Siirt, Rize, Osmaniye, Çorum, Düzce, Amasya, Kırşehir, Iğdır, Karaman, Kilis, Karabük, Bartın ve Giresun illerinin nüfusları ise bin-50 bin arasında artmıştır.

1965-2014 yılları arasında nüfusu azalan iller ise sırasıyla; Kars, Gümüşhane, Bolu, Sivas, Kırıkkale, Kastamonu, Tunceli, Çankırı, Sinop, Zonguldak, Artvin, Erzincan, Ardahan, Bayburt, Niğde ve Yozgat'tır.

Türkiye'deki il ve ilçe merkezlerinde yaşayan kentli nüfus incelendiğinde ise 1965-2014 yılları arasında; 79 ilde yaşayan kentli nüfusun arttığı, 2 ilde yaşayan kentli nüfusun azaldığı görülmektedir. Bu yıllar arasında Türkiye genelinde hemen hemen tüm illerde yaşayan kentli nüfus artmıştır (Tablo 3).

1965-2014 yılları arasında; kentli nüfusu en fazla artan il 12 milyon 584 bin 947 kişi ile İstanbul'dur. İstanbul'u Ankara, İzmir, Bursa, Antalya (2-4,5 milyon kişi artışla) izlemektedir. 1965-2014 yılları arasında;

- Konya, Adana, Urfa, Gaziantep, Kocaeli, İçel, Diyarbakır, Hatay, Kayseri, Manisa, Samsun ve Van'da yaşayan kentli nüfus 1-2 milyon,

- Maraş, Balıkesir, Aydın, Denizli, Muğla, Tekirdağ, Sakarya, Mardin, Trabzon, Ordu, Malatya, Eskişehir ve Erzurum'da yaşayan kentli nüfus 500 bin-1 milyon,

- Adıyaman, Elazığ, Kütahya, Sivas, Çorum, Afyonkarahisar, Batman, Tokat, Ağrı, Çanakkale, Zonguldak, Yozgat, Isparta, Giresun, Uşak, Şırnak, Edirne, Kırklareli, Rize, Kastamonu, Bitlis, Amasya, Hakkari, Bingöl, Muş, Bilecik, Kırşehir, Bolu, Nevşehir, Siirt, Niğde ve Burdur'da yaşayan kentli nüfus 100 bin-350 bin,

- Düzce, Çankırı, Aksaray, Sinop, Erzincan, Artvin, Osmaniye, Kırıkkale, Yalova, Karaman, Gümüşhane, Tunceli, Bartın, Iğdır, Kilis, Karabük ve Kars'ta yaşayan kentli nüfus bin-90 bin arasında artmıştır.

- Bayburt ve Ardahan'da yaşayan kentli nüfus ise azalmıştır. Bayburt Türkiye genelinde kentli nüfusu en az olan ildir.

1965-2014 yılları arasında; Ağrı, Bitlis, Hakkâri, Bayburt, Şırnak ve Ardahan dışındaki tüm illerin (toplam 75 il) kentli nüfusu toplam nüfuslarından daha fazla artarken, Bayburt ve Ardahan'ın ise hem toplam nüfusu hem de kentli nüfus azalmıştır. Bu durum Türkiye genelinde kırsal alanlardan kentlere doğru iç göçlerin ve bu duruma bağlı olarak da nüfus bakımından hızlı bir kentleşme sürecinin yaşandığı anlamına gelmektedir.

1965-2014 yılları arasında; Türkiye'de kentli nüfus genel olarak artmış olup, 79 ilde yaşayan kentli nüfus artarken, Bayburt ve Ardahan olmak üzere yalnızca iki ilde ise hem toplam hem de kentli nüfus azalmıştır.

**Tablo 3: İllere Göre Toplam ve Kentli Nüfus, 1965-2014**

İLLER	YILLAR							
	1965		2000		2014		1965-2014	1965-2014
	Toplam Nüfus	Kentli Nüfus	Toplam Nüfus	Kentli Nüfus	Toplam Nüfus	Kentli Nüfus	Toplam Nüfus-taki Değişim	Kentli Nüfustaki Değişim
Türkiye	31.391.421	10.805.817	67.803.927	44.006.184	77.695.904	71.286.182	46 304 483	60.480.365
Adana	902.712	422.298	1.849.478	1.397.853	2.165.595	2.165.595	1 262.883	1.743.297
Adıyaman	267.288	51.463	623.811	338.939	597.835	382.755	330 547	331.292
Afyon	502.248	125.102	812.416	371.868	706.371	402.241	204 123	277.139
Ağrı	246.961	53.420	528.744	252.309	549.435	299.628	302 474	246.208
Amasya	285.729	83.016	365.231	196.621	321.913	221.404	36 184	138.388
Ankara	1.644.302	1.069.761	4.007.860	3.540.522	5.150.072	5.150.072	3 505 770	4.080.311
Antalya	486.910	129.657	1.719.751	936.240	2.222.562	2.222.562	1 735 652	2.092.905
Artvin	210.065	30.068	191.934	84.198	169.674	98.039	- 40 391	67.971
Aydın	524.918	165.953	950.757	493.114	1.041.979	1.041.979	517 061	876.026
Bahçeşir	708.342	230.353	1.076.347	577.595	1.189.057	1.189.057	480 715	958.704
Bilecik	139.041	36.356	194.326	124.380	209.925	163.509	70 884	127.153
Bingöl	150.521	20.401	253.739	123.470	266.019	155.697	115 498	135.296
Bitlis	154.069	43.813	388.678	219.511	338.023	189.375	183 954	145.562
Bolu	383.939	70.459	270.654	142.685	284.789	195.357	- 99 150	124.898
Burdur	194.950	54.135	256.803	139.897	256.898	167.736	61 948	113.601
Bursa	755.504	335.048	2.125.140	1.630.940	2.787.539	2.787.539	2 032 035	2.452.491
Çanakkale	350.317	81.753	464.975	215.571	511.790	297.086	161 473	215.333
Çankırı	250.706	43.731	270.355	141.186	183.550	125.961	- 67 156	82.230
Çorum	485.567	97.032	597.065	311.897	527.220	374.976	41 653	277.944
Denizli	463.369	117.739	850.029	413.914	978.700	978.700	515 331	860.961
Diyarbakır	475.916	162.467	1.362.708	817.692	1.635.048	1.635.048	1 159 132	1.472.581
Edirne	303.234	102.171	402.606	230.908	400.280	283.845	97 046	181.674
Elazığ	322.727	106.180	569.616	364.274	568.753	424.994	246 026	318.814
Erzincan	258.586	57.397	316.841	172.206	223.633	129.575	- 34 953	72.178
Erzurum	628.001	152.183	937.389	560.551	763.320	763.320	135 319	611.137
Eskişehir	415.101	200.332	706.009	557.028	812.320	812.320	397 219	611.988
Gaziantep	511.026	244.215	1.285.249	1.009.126	1.889.466	1.889.466	1 378 440	1.645.251
Giresun	428.015	75.069	523.819	283.316	429.984	270.615	1 969	195.546
Gümüşhane	262.731	31.957	186.953	77.570	146.353	87.978	- 116 378	56.021
Hakkâri	83.937	14.132	236.581	139.455	276.287	150.779	192 350	136.647
Hatay	506.154	203.610	1.253.726	581.341	1.519.836	1.519.836	1 013 682	1.316.226
Isparta	266.240	96.551	513.681	301.561	418.780	294.030	152 540	197.479
İçel	511.273	189.382	1.651.400	999.220	1.727.255	1.727.255	1 215 982	1.537.873
İstanbul	2.293.823	1.792.071	10.018.735	9.085.599	14.377.018	14.377.018	12 083 195	12.584.947
İzmir	1.234.667	621.553	3.370.866	2.732.669	4.113.072	4.113.072	2 878 405	3.491.519

**Ahmet Mithat KIZIROĞLU**  
**Türkiye'nin Nüfus Değişimine Göre İl Bazında Kentleşmesine Bir Bakış (1965-2014)**

Kars	606.313	117.363	325.016	142.145	296.466	131.156	- 309 847	13.793
Kastamonu	441.638	67.163	375.476	174.020	368.907	214.188	- 72 731	147.025
Kayseri	536.206	191.221	1.060.432	732.354	1.322.376	1.322.376	786 170	1.131.155
Kırklareli	258.386	85.856	328.461	189.202	343.723	236.502	85 337	150.646
Kırşehir	196.836	42.000	253.239	147.412	222.707	168.022	25 871	126.022
Kocaeli	335.518	136.531	1.206.085	722.905	1.722.795	1.722.795	1 387 277	1.586.264
Konya	1.122.622	354.578	2.192.166	1.294.817	2.108.808	2.108.808	986 186	1.754.230
Kütahya	398.081	87.084	656.903	318.869	571.554	387.953	173 473	300.869
Malatya	452.624	147.040	853.658	499.713	769.544	769.544	316 920	622.504
Manisa	748.545	265.857	1.260.169	714.760	1.367.905	1.367.905	619 360	1.102.048
Maraş	438.423	105.090	1.002.384	536.007	1.089.038	1.089.038	650 615	983.948
Mardin	397.880	90.093	705.098	391.249	788.996	788.996	391 116	698.903
Muğla	334.973	59.330	715.328	268.341	894.509	894.509	559 536	835.179
Muş	198.716	32.503	453.654	159.503	411.216	160.888	212 500	128.385
Neveşehir	203.316	46.710	309.914	136.523	286.250	171.078	82 934	124.368
Niğde	362.444	69.956	348.081	126.812	343.898	185.784	- 18 546	115.828
Ordu	543.863	83.585	887.765	416.631	724.268	724.268	180 405	640.683
Rize	281.099	63.554	365.938	205.245	329.779	211.495	48 680	147.941
Sakarya	404.078	124.936	756.168	459.824	932.706	932.706	528 628	807.770
Samsun	755.946	197.103	1.209.137	635.254	1.269.989	1.269.989	514 043	1.072.886
Siirt	264.832	75.520	263.676	153.522	318.366	198.815	53 534	123.295
Sinop	266.069	38.068	225.574	101.285	204.526	112.511	- 61 543	74.443
Sivas	705.186	168.685	755.091	421.804	623.116	446.663	- 82 070	277.978
Tekirdağ	287.381	96.897	623.591	395.377	906.732	906.732	619 351	809.835
Tokat	495.352	123.403	828.027	401.762	597.920	370.709	102 568	247.306
Trabzon	595.782	108.492	975.137	478.954	766.782	766.782	171 000	658.290
Tunceli	154.175	23.240	93.584	54.476	86.527	55.935	- 67 648	32.695
Urfa	450.798	150.383	1.443.422	842.129	1.845.667	1.845.667	1 394 869	1.695.284
Uşak	190.536	57.133	322.313	182.040	349.459	242.889	158 923	185.756
Van	266.840	60.686	877.524	446.976	1.085.542	1.085.542	818 702	1.024.856
Yozgat	437.883	67.466	682.919	315.156	432.560	265.792	- 5 323	198.326
Zonguldak	650.191	157.463	615.599	250.282	598.796	359.910	- 51 395	202.447
Aksaray	-	-	396.084	200.216	384.252	245.122	57 853	75.269
Bayburt	-	-	97.358	41.356	80.607	45.488	- 26 723	-9.235
Karaman	-	-	243.210	139.912	240.362	172.322	22 826	61.548
Kırkkale	-	-	383.508	285.294	271.092	234.104	- 78 304	62.497
Batman	-	-	456.734	304.166	557.593	433.420	212 924	265.298
Şırnak	-	-	353.197	211.328	488.966	305.881	226 960	183.409
Bartın	-	-	184.178	48.002	189.405	75.085	5 227	27.083
Ardahan	-	-	133.756	39.725	100.809	36.601	- 32 947	-3.124
Iğdır	-	-	168.634	81.582	192.056	105.276	23 422	23.694
Yalova	-	-	168.593	98.661	226.514	160.803	57 921	62.142
Karabük	-	-	225.102	157.756	231.333	176.423	6 231	18.667
Kilis	-	-	114.724	74.985	128.781	94.414	14 057	19.429
Osmaniye	-	-	458.782	311.994	506.807	379.653	48 025	67.659
Düzce	-	-	314.266	130.632	355.549	217.224	41 283	86.592

**Kaynak:** TÜİK, Konularına Göre İstatistikler, Nüfus ve Demografi, İstatistiksel Tablolara ve Dinamik Sorgulama, **Genel Nüfus Sayımları**, 1965 Yılı Genel Nüfus Sayımı, 2000 Yılı Genel Nüfus Sayımı, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1965>, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul>, Erişim: 20.Aralık.2014., TÜİK, Konularına Göre İstatistikler, Nüfus ve Demografi, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, İstatistiksel Tablolara ve Dinamik Sorgulama, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları**, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul>, Erişim: 21.Şubat.2015.

## **Türkiye'de Nüfusa Bağlı Olarak İl Bazında Kentleşme Oranları (1965-2014)**

Kentli nüfusun toplam nüfus içindeki payı olarak ifade edilen kentleşme oranı;  $(\text{Kentli Nüfus/Toplam Nüfus}) \times 100$  formülü yardımıyla hesaplanabilmektedir. Türkiye'de illere göre kentleşme oranları incelendiğinde 1965-2014 yılları arasında; Türkiye genelinde kentli nüfusun oranının %57,4 artışla %34,4'den %91,8'e ulaştığı görülmektedir. Nüfusa göre Türkiye genelindeki kentleşme oranları; 1965 yılında %34,4, 2000 yılında %64,9 ve 2014 yılında %91,8 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 4).

2014 yılı itibarıyla; Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İçel, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Maraş, Mardin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Urfa ve Van illerinin (toplam 30 il) nüfusa bağlı kentleşme oranı %100 olup, bu kentlerdeki nüfusun tamamı kentsel mekan olarak kabul edilen il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. Bu iller dışında kalan illerin kentleşme oranları ise Türkiye genelindeki kentleşme oranının (%91,8) altında bulunmaktadır.

Türkiye'de nüfusa bağlı olarak illere göre kentleşme oranlarındaki değişimler incelendiğinde ise; kentli nüfusun oranının Türkiye genelinde 1965-2000 yılları arasında %30,5, 2000-2014 yılları arasında %26,9 olmak üzere, 1965-2014 yılları arasında toplam %57,4 arttığı görülmektedir (Tablo 4).

Genel nüfus sayımlarının yapıldığı 1965-2000 yılları arasında illere göre kentleşme oranlarındaki değişime bakıldığında; Türkiye genelinde nüfusa bağlı kentleşme oranının %30,5 arttığı, Adıyaman, Bilecik, Bingöl, Bolu, Çankırı, Çorum, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Giresun, Hakkari, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Mardin, Ordu, Rize, Sinop, Sivas, Trabzon, Tunceli, Yozgat ve 2000 yılında il yapılan Iğdır, Yalova, Karabük, Kilis, Osmaniye ve Düzce dahil olmak üzere toplam 31 ilin kentleşme oranlarının Türkiye genelininin (%30,5) üzerinde (%30,6 ile %68 arasında), 48 ilin kentleşme oranlarının ise Türkiye genelininin altında gerçekleştiği, Aksaray (%-1,5) ve Bayburt'un (%-8,5) kentleşme oranlarının ise azalan oranda bir değişim gösterdiği görülmektedir.

1965-2000 yılları arasında; kentleşme oranı en yüksek olan iller 2000 yılında il yapılan Karabük (%70,1), Osmaniye (%68), Kilis (%65,4) ve Yalova

(% 58,5)'dir. Bu iller dışında nüfusu en fazla kentleşen il ise %43,1 ile Tunceli'dir.

Kentleşme oranları en az değişen iller; Hatay (%6,1), Karaman (%6,6), İstanbul (%12,6) ve Şırnak (%13,1)'dir. Bu illerin nüfusa bağlı kentleşme oranlarındaki artış %6 ile %13 arasında gerçekleşmiştir.

Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%12,6), Ankara (%23,3) ve Adana (%28,8) Türkiye genelinin altında, İzmir (%30,7) ve Bursa (%32,4) ise Türkiye geneline yakın bir oranda değişim göstermiştir.

2000 yılı genel nüfus sayımı ve 2007 yılından sonra uygulamaya konulan ADNKS sonuçlarına göre 2000-2014 yılları arasında illere göre kentleşme oranlarındaki değişim incelendiğinde ise; Türkiye genelinde nüfusa bağlı kentleşme oranının %26,9 arttığı, Antalya, Aydın, Balıkesir, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, İçel (Mersin), Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Maraş, Mardin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Urfa, Van dâhil olmak üzere toplam 23 ilin nüfusa bağlı kentleşme oranlarının Türkiye genelinin (%26,9) üzerinde (%30,9 ile %62,5 arasında), 56 ilin nüfusa bağlı kentleşme oranlarının Türkiye genelinin altında gerçekleştiği, Bitlis (%-0,5) ve Hakkâri'nin (%-4,3) kentleşme oranlarının ise azalan biçimde değişim gösterdiği görülmektedir.

2000-2014 yılları arasında; nüfusuna bağlı kentleşme oranı en fazla değişen il % 62,5 ile Muğla olup Muğla'yı %53,6 değişim oranı ile Hatay izlemektedir.

Nüfusa bağlı Kentleşme oranları en az değişen iller; Kars (%0,5), Şırnak (%2,8), Erzincan (%3,5), Muş (%3,9), Siirt (%4,2), Karabük (%6,2), Iğdır (%6,4), Tunceli (%6,4), Ardahan (%6,6), Ağrı (%6,8), Osmaniye (%6,9), Kilis (%7,9), Rize (%8,0), Giresun (%8,8), İstanbul (%9,3), Adıyaman (%9,7) ve Bingöl (%9,8)'dür. Bu 17 ilin nüfusa bağlı kentleşme oranlarındaki artış %0,5 ile %9,8 arasında gerçekleşmiştir.

2000-2014 yılları arasında; Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%9,3), Ankara (%11,7), İzmir (%18,9), Bursa (%23,3) ve Adana (%24,4) Türkiye genelinin altında, büyük iller arasına yeni katılan Antalya ise (%45,6) Türkiye genelinin üzerinde bir değişim göstermiştir.

1965 ile 2014 yılları arasında illere göre nüfusa bağlı kentleşme oranlarındaki toplam değişim incelendiğinde ise; Türkiye genelinde nüfusa bağlı kentleşme oranının toplam %57,4 oranında arttığı, Antalya, Aydın,

Balıkesir, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, İçel, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Maraş, Mardin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Urfa ve Van olmak üzere 23 ilin nüfuslarına bağlı kentleşme oranlarının Türkiye genelinin (%57,4) üzerinde (%59,3-84,6 arasında), geri kalan 58 ilin nüfuslarına bağlı kentleşme oranlarının ise Türkiye genelinin altında gerçekleştiği görülmektedir.

1965-2014 yılları arasında nüfusuna bağlı kentleşme oranı en fazla değişen il; %84,6 ile Ordu olup, Ordu'yu %82,3 değişim oranı ile Muğla izlemektedir.

Nüfusa bağlı kentleşme oranları en az değişen iller ise; Bayburt (%5,4), Karabük (%6,2), Iğdır (%6,4), Ardahan (%6,6), Osmaniye (%6,9) Kilis (%7,9), Aksaray (% 11,8), Yalova (%12,5), Bartın (%13,5), Şırnak (%15,9), Düzce (%19,5) ve Karaman (%20,8)'dir. Bu illerin nüfuslarına bağlı kentleşme oranlarındaki artış %54 ile %20,8 arasında gerçekleşmiştir.

Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%21,9), Ankara (%34,9), İzmir (%49,7), Bursa (%55,7) ve Adana (%53,24) Türkiye genelinin altında değişim gösterirken, son yıllarda hızla büyüyerek büyük iller arasına katılan Antalya ise %73,4 ile Türkiye genelinin üzerinde bir değişim göstermiştir.

1965-2014 yılları arasında 23'ü Türkiye genelindeki değişim oranının üzerinde, 58'i ise Türkiye genelindeki değişim oranının altında kalmakla birlikte tüm illerin nüfuslarına bağlı kentleşme oranları artış şeklinde (pozitif yönde) değişim göstermiş olup, Türkiye nüfus bakımından oldukça hızlı bir biçimde kentleşmiştir.

2014 yılı sonu itibariyle nüfus açısından Türkiye genelinde 30 ilde kentleşme oranı %100 olup, geri kalan illerin kentleşme oranları Türkiye genelinin (%91,8) altında bulunmaktadır. Aksaray (%-1,5) ve Bayburt'un (%-8,5) illerinin nüfusa bağlı kentleşme oranları ise azalan yönde (negatif) değişmiştir. Bu iller dışarıya göç vermektedirler.

Türkiye'de 1965-2000 yılları arasında nüfusları bakımından kentleşme oranı en yüksek olan iller; Karabük, Osmaniye, Kilis ve Yalova olup, bu iller dışında nüfusu bakımından kentleşme oranı en yüksek olan il ise Tunceli'dir. Bitlis ve Hakkâri'nin kentleşme oranları ise azalma yönünde (negatif) değişim göstermiştir.

Bu yıllar arasında; Karabük, Osmaniye, Kilis ve Yalova illerinin nüfuslarına bağlı kentleşme oranlarının yüksek olmasının nedeni 2000 yılında

il olmaları, Tunceli ilinin kentleşme oranının yüksek olmasının nedeni ise güvenlik ihtiyacı nedeniyle çevre köylerden bu kente doğru yapılan göçlerdir. Bitlis ve Hakkâri illerinin nüfuslarına bağlı kentleşme oranları ise; ekonomik zorunluluklar (işsizlik, gelir düşüklüğü, iklim koşulları, topraksızlık vb.) ve terör nedeniyle büyük illere doğru göç verdikleri için nüfuslarının giderek azalması nedeniyle düşüş göstermiştir.

2000-2014 yılları arasında; nüfusa bağlı kentleşme oranı en fazla değişen il ise Muğla olup, Muğla'yı Hatay izlemektedir. Muğla'nın nüfusuna bağlı kentleşme oranı, sahip olduğu turizm potansiyeli nedeniyle başka illerden göç aldığı için artarken, Hatay'ın nüfusa bağlı kentleşme oranı ise; İskenderun gibi limanı olan bir ilçeye sahip olması ve Türkiye'nin idari bölüşümde yapılan değişiklikler ve komşu ülkelerden göç alması nedeniyle yükselmiştir.

1965-2014 yılları arasında; nüfusa bağlı kentleşme oranı toplamda en fazla değişen il ise Ordu olup, Ordu'yu Muğla izlemektedir. Ordu'nun nüfusa bağlı kentleşme oranı; Karadeniz'de önemli bir liman kenti olması ve idari yapı değişiklikleri sonucunda birçok köy, bucak ve beldesinin mahalle yapılması nedeniyle, Muğla'nın kentleşme oranı ise; yukarıda da belirtildiği üzere turizm potansiyelinin yüksekliği ve mevsimlik iş imkânlarının fazla olması nedeniyle dışarıdan göç alması yüzünden yükselmiştir.

1965-2014 yılları arasında; Türkiye genelinde 23 ilin nüfusa bağlı kentleşme oranları Türkiye genelinin üzerinde, 58 ilin kentleşme oranları ise Türkiye genelinin altında değişim göstermekle birlikte, tüm illerin nüfuslarına bağlı olarak kentleşme oranları artış yönünde (pozitif) değişim göstermiş ve Türkiye nüfusu oldukça hızlı bir biçimde kentli nüfus haline gelmiştir.

**Tablo 4:** Nüfusa Bağlı Kentleşme Oranları ve Değişimi, (1965-2014), (%)

	İLLER	YILLAR					
		1965	2000	2014	1965-2000	2000-2014	1965-2014
		Kentleşme Oranı %	Kentleşme Oranı %	Kentleşme Oranı %	Kentleşme Oranı Değişimi %	Kentleşme Oranı Değişimi %	Kentleşme Oranı Değişimi %
	Türkiye	34,4	64,9	91,8	30,5	26,9	57,4
1	Adana	46,8	75,6	100,0	28,8	24,4	53,2
2	Adıyaman	19,3	54,3	64,0	35,1	9,7	44,7
3	Afyon	24,9	45,8	56,9	20,9	11,1	32,0

4	Ağrı	21,6	47,7	54,5	26,1	6,8	32,9
5	Amasya	29,1	53,8	68,8	24,8	15,0	39,7
6	Ankara	65,1	88,3	<b>100,0</b>	23,3	11,7	34,9
7	Antalya	26,6	54,4	<b>100,0</b>	27,8	45,6	73,4
8	Artvin	14,3	43,9	57,8	29,6	13,9	43,5
9	Aydın	31,6	51,9	<b>100,0</b>	20,3	48,1	68,4
10	Balıkesir	32,5	53,7	<b>100,0</b>	21,1	46,3	67,5
11	Bilecik	26,1	64,0	77,9	37,9	13,9	51,8
12	Bingöl	13,6	48,7	58,5	35,1	9,8	44,9
13	Bitlis	28,4	56,5	56,0	28,0	<b>-0,5</b>	27,6
14	Bolu	18,4	52,7	68,6	34,4	15,9	50,2
15	Burdur	27,8	54,5	65,3	26,7	10,8	37,5
16	Bursa	44,3	76,7	<b>100,0</b>	32,4	23,3	55,7
17	Çanakkale	23,3	46,4	58,0	23,0	11,6	34,7
18	Çankırı	17,4	52,2	68,6	34,8	16,4	51,2
19	Çorum	20,0	52,2	71,1	32,3	18,9	51,1
20	Denizli	25,4	48,7	<b>100,0</b>	23,3	51,3	74,6
21	Diyarbakır	34,1	60,0	<b>100,0</b>	25,9	40,0	65,9
22	Edirne	33,7	57,4	70,9	23,7	13,5	37,2
23	Elazığ	32,9	64,0	74,7	31,0	10,7	41,8
24	Erzincan	22,2	54,4	57,9	32,2	3,5	35,7
25	Erzurum	24,2	59,8	<b>100,0</b>	35,6	40,2	75,8
26	Eskişehir	48,3	78,9	<b>100,0</b>	30,6	21,1	51,7
27	Gaziantep	47,8	78,5	<b>100,0</b>	30,7	21,5	52,2
28	Giresun	17,5	54,1	62,9	36,5	8,8	45,4
29	Gümüşhane	12,2	41,5	60,1	29,3	18,6	47,9
30	Hakkâri	16,8	58,9	54,6	42,1	<b>-4,3</b>	37,8
31	Hatay	40,2	46,4	<b>100,0</b>	6,1	53,6	59,8
32	Isparta	36,3	58,7	70,2	22,4	11,5	33,9
33	İçel	37,0	60,5	<b>100,0</b>	23,5	39,5	63,0
34	İstanbul	78,1	90,7	<b>100,0</b>	12,6	9,3	21,9
35	İzmir	50,3	81,1	<b>100,0</b>	<b>30,7</b>	18,9	49,7
36	Kars	19,4	43,7	44,2	24,4	0,5	24,8
37	Kastamonu	15,2	46,3	58,1	<b>31,1</b>	11,8	42,9
38	Kayseri	35,7	69,1	<b>100,0</b>	<b>33,4</b>	30,9	64,3
39	Kırklareli	33,2	57,6	68,8	24,4	11,2	35,6
40	Kırşehir	21,3	58,2	75,4	<b>36,9</b>	17,2	54,1
41	Kocaeli	40,7	59,9	<b>100,0</b>	19,2	40,1	59,3
42	Konya	31,6	59,1	<b>100,0</b>	27,5	40,9	68,4
43	Kütahya	21,9	48,5	67,9	26,7	19,4	46,0
44	Malatya	32,5	58,5	<b>100,0</b>	26,1	41,5	67,5
45	Manisa	35,5	56,7	<b>100,0</b>	21,2	43,3	64,5
46	Maraş	24,0	53,5	<b>100,0</b>	29,5	46,5	76,0
47	Mardin	22,6	55,5	<b>100,0</b>	<b>32,8</b>	44,5	77,4
48	Muğla	17,7	37,5	<b>100,0</b>	19,8	62,5	82,3
49	Muş	16,4	35,2	39,1	18,8	3,9	22,7



50	Neşehir	23,0	44,1	59,8	21,1	15,7	36,8
51	Niğde	19,3	36,4	54,0	17,1	17,6	34,7
52	Ordu	15,4	46,9	100,0	31,6	53,1	84,6
53	Rize	22,6	56,1	64,1	33,5	8,0	41,5
54	Sakarya	30,9	60,8	100,0	29,9	39,2	69,1
55	Samsun	26,1	52,5	100,0	26,5	47,5	73,9
56	Siirt	28,5	58,2	62,4	29,7	4,2	33,9
57	Sinop	14,3	44,9	55,0	30,6	10,1	40,7
58	Sivas	23,9	55,9	71,7	31,9	15,8	47,8
59	Tekirdağ	33,7	63,4	100,0	29,7	36,6	66,3
60	Tokat	24,9	48,5	62,0	23,6	13,5	37,1
61	Trabzon	18,2	49,1	100,0	30,9	50,9	81,8
62	Tunceli	15,1	58,2	64,6	43,1	6,4	49,5
63	Urfa	33,4	58,3	100,0	25,0	41,7	66,6
64	Uşak	30,0	56,5	69,5	26,5	13,0	39,5
65	Van	22,7	50,9	100,0	28,2	49,1	77,3
66	Yozgat	15,4	46,1	61,4	30,7	15,3	46,0
67	Zonguldak	24,2	40,7	60,1	16,4	19,4	35,9
68	Aksaray	-	50,5	63,8	-1,5	13,3	11,8
69	Bayburt	-	42,5	56,4	-8,5	13,9	5,4
70	Karaman	-	57,5	71,7	6,6	14,2	20,8
71	Kırıkkale	-	74,4	86,4	25,3	12,0	37,3
72	Batman	-	66,6	77,7	17,8	11,1	28,9
73	Şırnak	-	59,8	62,6	13,1	2,8	15,9
74	Bartın	-	26,1	39,6	26,1	13,5	13,5
75	Ardahan	-	29,7	36,3	29,7	6,6	6,6
76	Iğdır	-	48,4	54,8	48,4	6,4	6,4
77	Yalova	-	58,5	71,0	58,5	12,5	12,5
78	Karabük	-	70,1	76,3	70,1	6,2	6,2
79	Kilis	-	65,4	73,3	65,4	7,9	7,9
80	Osmaniye	-	68,0	74,9	68,0	6,9	6,9
81	Düzce	-	41,6	61,1	41,6	19,5	19,5

Kaynak: TÜİK, Nüfus, Demografi, Konut ve Toplumsal Yapı, Nüfus İstatistikleri ve Projeksiyonlar, Genel Nüfus Sayımları, 1965-2000., <http://tuikapp.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul>, Erişim, 20.Nisan.2015.

### Türkiye'de Nüfusa Bağlı Olarak İl Bazında Kentleşme Hızı

Kentleşme Hızı bir ülke, bölge ya da ilin belirli bir zaman diliminde nüfus bakımından ne kadar hızlı kentleştiğini ifade etmektedir. Kentleşme hızı;  $\text{Kentleşme Hızı} = \left( \frac{\text{Son Yılın Kentleşme Oranı} - \text{İlk Yılın Kentleşme Oranı}}{\text{Aradan Geçen Yıl Sayısı}} \right) \times 100$  formülü yardımıyla hesaplanabilmektedir.

$$\text{(Kentleşme Oranı} = \frac{\text{Kentli Nüfus}}{\text{Toplam Nüfus}} \times 100 \text{)}$$

Yapılan hesaplamalara göre 1965-2014 yılları arasında Türkiye genelindeki nüfusa bağlı olan kentleşme hızları incelendiğinde; Türkiye'nin genel nüfus sayımlarının yapıldığı 1965-2000 yılları arasında %2,53, 2000-2014 yılları arasında %2,96 ve 1965-2014 yılları arasında ise toplam %3,40'lık pozitif bir hızla kentleştiği görülmektedir (Tablo 5).

Genel nüfus sayımlarının yapıldığı 1965-2000 yılları arasında Türkiye'de nüfusa bağlı olarak illere göre kentleşme hızları incelendiğinde; o zaman mevcut olan 67 il içinde Adıyaman, Ağrı, Antalya, Artvin, Bilecik, Bingöl, Bitlis, Burdur, Çanakkale, Çankırı, Çorum, Denizli, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Giresun, Gümüşhane, Hâkkari, Kars, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Kütahya, Maraş, Mardin, Muğla, Muş, Nevşehir, Niğde, Ordu, Rize, Sakarya, Samsun, Siirt, Sinop, Sivas, Tokat, Trabzon, Tunceli (%8,18), Van ve Yozgat olmak üzere 41 ilin nüfus bakımından Türkiye genelinin kentleşme hızından (%2,53) daha yüksek, geri kalan 26 ilin ise Türkiye genelinden daha düşük bir hızla kentleştiği görülmektedir.

Genel Nüfus Sayımlarının sonuçlarına göre; 1965-2000 yılları arasında Türkiye genelinde nüfusu bakımından en hızlı kentleşen il %8,18 ile Tunceli olmuştur. Tunceli'yi %7,40 ile Bingöl, %7,15 ile Hakkâri, %6,89 ile Gümüşhane ve %6,11 ile Sinop illeri izlemiştir. Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%0,46), Ankara (%1,02), İzmir (%1,74), Bursa (%2,09) ve Adana (%1,76) ise nüfusları bakımından Türkiye geneline göre daha düşük bir hızla kentleşmiştir.

2000 yılı Genel Nüfus Sayımı ve 2007 yılından itibaren uygulamaya konulan ADNKS sonuçlarına göre; 2000-2014 yılları arasında Türkiye'de nüfus bakımından illere göre kentleşme hızları incelendiğinde ise Antalya, Aydın, Balıkesir, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Gümüşhane, Hatay, İçel, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Maraş, Mardin, Muğla, Niğde, Ordu, Sakarya, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Urfa, Van, Zonguldak olmak üzere 26 ilin Türkiye genelinin (%2,96) kentleşme hızından daha yüksek, geri kalan 41 ilin ise Türkiye genelinden daha düşük bir hızla kentleştiği görülmektedir.

2000-2014 yılları arasında; Türkiye genelinde nüfusu bakımından en hızlı kentleşen il %11,90 ile Muğla olmuş, Muğla'yı %8,26 ile Hatay, %8,08 ile Ordu, %7,53 ile Denizli, %7,40 ile Trabzon, %6,88 ile Van ve %6,55 ile Samsun illeri izlemiştir.

Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%0,73), Ankara (%0,94), İzmir (%1,67), Bursa (%2,16) ve Adana (%2,31) nüfusları bakımından Türkiye geneline göre daha düşük bir hızla, son yıllarda büyük iller arasına giren Antalya (%5,98) ise Türkiye geneline göre daha yüksek bir hızla kentleşmiştir.

1965-2014 yılları arasında Türkiye'de nüfusları bakımından illere göre toplam kentleşme hızları incelendiğinde ise; Adıyaman, Antalya, Artvin, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Bingöl, Bolu, Çankırı, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Giresun, Gümüşhane, Hakkari, İçel (Mersin), Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Konya, Kütahya, Malatya, Manisa, Maraş, Mardin, Muğla, Niğde, Ordu, Rize, Sakarya, Samsun, Sinop, Sivas, Tekirdağ, Trabzon, Tunceli, Urfa, Van, Yozgat ve Bartın olmak üzere 41 ilin Türkiye genelinden (%3,40) daha yüksek, geri kalan 40 ilin ise Türkiye genelinden daha düşük bir hızla kentleştiği görülmektedir.

1965-2014 yılları arasında Türkiye genelinde nüfusu bakımından en hızlı kentleşen il %11,24 ile Ordu olmuş, Ordu'yu %9,48 ile Muğla, %9,17 ile Trabzon, %8,04 ile Gümüşhane, %6,97 ile Mardin, %6,93 ile Van, %6,77 ile Bingöl, %6,71 ile Tunceli, %6,47 ile Maraş, %6,38 ile Erzurum ve %6,20 ile Artvin illeri izlemiştir.

Türkiye'nin büyük illerinden olan İstanbul (%0,57), Ankara (%1,10), İzmir (%2,01), Bursa (%2,56) ve Adana (%2,32) nüfusları bakımından Türkiye geneline göre daha düşük bir hızla kentleşmiştir. Son yıllarda büyük iller arasına katılan Antalya (%5,62) ise Türkiye geneline (%3,40) göre daha hızlı bir biçimde kentleşmiştir.

Bu duruma göre; Türkiye nüfus bakımından her yıl artan bir hızla (pozitif hızla) kentleşmekte olup, 1965-2014 yılları arasında genel olarak Türkiye'deki illerin yarısı Türkiye geneline göre daha yüksek bir hızla, diğer yarısı ise Türkiye geneline göre düşük bir hızla kentleşmiş bulunmaktadır.

Türkiye'nin nüfus bakımından genel olarak hızlı bir biçimde kentleşmesinin ana nedeni; köylerden büyük kentlere göç, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan terör olaylarından kaynaklanan göçler ile Türkiye'nin idari bölünüş yapısında gerçekleştirilen değişikliklerdir.

Büyük kentlerde görülen düşük kentleşme hızlarının nedeni ise; bu kentlerde köy olarak kabul edilen alanlar ile buralarda yaşayan nüfusun az

olması, nüfusun çoğunluğunun kent olarak kabul edilen il ve ilçe merkezlerinde yaşamlarını sürdürmeleri nedeniyle hesaplama sonucunda bulunan değerlerin düşük çıkmasıdır.

Türkiye genelinde nüfus bakımından;

- 1965-2000 yılları arasında; en hızlı kentleşen iller Tunceli, Bingöl, Hakkâri, Gümüşhane ve Sinop olmuştur.

- 2000-2014 yılları arasında en hızlı kentleşen iller; Muğla, Hatay, Ordu, Denizli, Trabzon, Van ve Samsun olmuş, büyük illerinden İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Adana Türkiye geneline göre çok daha düşük bir hızla, Antalya ise Türkiye geneline göre daha yüksek bir hızla kentleşmiştir.

- 1965-2014 yılları arasında ise en hızlı kentleşen iller; Ordu, Muğla, Trabzon, Gümüşhane, Mardin, Van, Bingöl, Tunceli, Maraş, Erzurum ve Artvin olmuş, büyük illerinden İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Adana Türkiye geneline göre daha düşük bir hızla kentleşmiştir.

1965-2014 yılları arasında;

- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan Tunceli, Bingöl, Hakkâri, Van, Mardin, Maraş ve Erzurum illeri, ekonomik zorunluluklar ve güvenlik ihtiyacı nedeniyle çevre köylerden bu kentlere doğru yaşanan iç göçler ile son yıllarda uygulanan köye dönüş projesinin kısmen başarılı olması,

- Karadeniz Bölgesinde bulunan Sinop, Samsun, Trabzon ve Ordu illeri liman ve ticaret kentleri oldukları için sahip oldukları iş imkanları nedeniyle, Gümüşhane ve Artvin illeri ise ekonomik ve iklimsel zorunluluklar nedeniyle çevre köylerinden göç almaları,

- Ege Bölgesinde bulunan Muğla turizme bağlı mevsimlik iş imkânlarına sahip olması, Denizli ise özellikle tekstil sektöründeki iş kapasitesinin yüksek olması,

- Akdeniz Bölgesinde bulunan İskenderun Limanı'na sahip olan ve ticari kapasitesi yüksek bir sınır kenti olan Hatay ise iş imkânlarının fazla olması ve idari yapıda yapılan değişiklikler nedeniyle nüfus bakımından hızlı bir biçimde kentleşmişlerdir.

Türkiye'deki kentlerin durumu tek tek ele alındığında, son 50 yılda artan kentsel nüfusun büyük kısmının İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana ve Antalya gibi sanayi, ticaret, turizm ve hizmet sektörlerinin yoğunlaştığı liman ve ticaret kentlerinde toplandığı ve bu kentlerin nüfuslarının çok hızlı

bir biçimde yükseldiği görülmektedir. Burada dikkati çeken husus ise büyük kentlerin hızlı büyümesinin daha küçük kentlerin ya da yerleşim merkezlerinin hızlı büyümelerinden daha farklı sonuçlar doğurmasıdır.

**Tablo 5:** Nüfusa Bağlı Kentleşme Hızları (1965-2014), (%)

YILLAR							
	İLLER	1965	2000	2014	1965-2000	2000-2014	1965-2014
		Kentleşme Oranı %	Kentleşme Oranı %	Kentleşme Oranı %	Kentleşme Hızı %	Kentleşme Hızı %	Kentleşme Hızı %
	Türkiye	34,4	64,9	91,8	2,53	2,96	3,40
1	Adana	46,8	75,6	100,0	1,76	2,31	2,32
2	Adıyaman	19,3	54,3	64,0	5,21	1,27	4,74
3	Afyon	24,9	45,8	56,9	2,39	1,74	2,62
4	Ağrı	21,6	47,7	54,5	3,45	1,02	3,10
5	Amasya	29,1	53,8	68,8	2,44	1,99	2,79
6	Ankara	65,1	88,3	100,0	1,02	0,94	1,10
7	Antalya	26,6	54,4	100,0	2,98	5,98	5,62
8	Artvin	14,3	43,9	57,8	5,90	2,27	6,20
9	Aydın	31,6	51,9	100,0	1,83	6,63	4,41
10	Balıkesir	32,5	53,7	100,0	1,86	6,17	4,23
11	Bilecik	26,1	64,0	77,9	4,14	1,55	4,04
12	Bingöl	13,6	48,7	58,5	7,40	1,44	6,77
13	Bitlis	28,4	56,5	56,0	2,82	-0,06	1,98
14	Bolu	18,4	52,7	68,6	5,35	2,15	5,59
15	Burdur	27,8	54,5	65,3	2,75	1,42	2,76
16	Bursa	44,3	76,7	100,0	2,09	2,16	2,56
17	Çanakkale	23,3	46,4	58,0	2,82	1,79	3,03
18	Çankırı	17,4	52,2	68,6	5,70	2,24	5,99
19	Çorum	20,0	52,2	71,1	4,61	2,58	5,22
20	Denizli	25,4	48,7	100,0	2,62	7,53	5,99
21	Diyarbakır	34,1	60,0	100,0	2,16	4,76	3,94
22	Edirne	33,7	57,4	70,9	2,01	1,69	2,25
23	Elazığ	32,9	64,0	74,7	2,70	1,20	2,59
24	Erzincan	22,2	54,4	57,9	4,14	0,47	3,28
25	Erzurum	24,2	59,8	100,0	4,19	4,80	6,38
26	Eskişehir	48,3	78,9	100,0	1,81	1,91	2,19
27	Gaziantep	47,8	78,5	100,0	1,84	1,95	2,23
28	Giresun	17,5	54,1	62,9	5,95	1,16	5,28
29	Gümüşhane	12,2	41,5	60,1	6,89	3,20	8,04
30	Hakkari	16,8	58,9	54,6	7,15	-0,53	4,58

31	Hatay	40,2	46,4	100,0	0,44	8,26	3,03
32	Isparta	36,3	58,7	70,2	1,77	1,40	1,91
33	İçel	37,0	60,5	100,0	1,81	4,66	3,47
34	İstanbul	78,1	90,7	100,0	0,46	0,73	0,57
35	İzmir	50,3	81,1	100,0	1,74	1,67	2,01
36	Kars	19,4	43,7	44,2	3,60	0,08	2,62
37	Kastamonu	15,2	46,3	58,1	5,85	1,81	5,76
38	Kayseri	35,7	69,1	100,0	2,68	3,20	3,68
39	Kırklareli	33,2	57,6	68,8	2,10	1,39	2,18
40	Kırşehir	21,3	58,2	75,4	4,94	2,11	5,17
41	Kocaeli	40,7	59,9	100,0	1,35	4,77	2,97
42	Konya	31,6	59,1	100,0	2,49	4,95	4,42
43	Kütahya	21,9	48,5	67,9	3,48	2,85	4,29
44	Malatya	32,5	58,5	100,0	2,29	5,06	4,24
45	Manisa	35,5	56,7	100,0	1,71	5,45	3,71
46	Maraş	24,0	53,5	100,0	3,52	6,21	6,47
47	Mardin	22,6	55,5	100,0	4,14	5,73	6,97
48	Muğla	17,7	37,5	100,0	3,19	11,90	9,48
49	Muş	16,4	35,2	39,1	3,28	0,80	2,84
50	Nevşehir	23,0	44,1	59,8	2,62	2,55	3,27
51	Niğde	19,3	36,4	54,0	2,54	3,44	3,67
52	Ordu	15,4	46,9	100,0	5,87	8,08	11,24
53	Rize	22,6	56,1	64,1	4,23	1,02	3,75
54	Sakarya	30,9	60,8	100,0	2,76	4,60	4,56
55	Samsun	26,1	52,5	100,0	2,90	6,45	5,79
56	Siirt	28,5	58,2	62,4	2,98	0,51	2,42
57	Sinop	14,3	44,9	55,0	6,11	1,61	5,80
58	Sivas	23,9	55,9	71,7	3,82	2,03	4,08
59	Tekirdağ	33,7	63,4	100,0	2,52	4,12	4,01
60	Tokat	24,9	48,5	62,0	2,71	1,98	3,04
61	Trabzon	18,2	49,1	100,0	4,85	7,40	9,17
62	Tunceli	15,1	58,2	64,6	8,18	0,78	6,71
63	Urfa	33,4	58,3	100,0	2,14	5,10	4,08
64	Uşak	30,0	56,5	69,5	2,52	1,65	2,69
65	Van	22,7	50,9	100,0	3,54	6,88	6,93
66	Yozgat	15,4	46,1	61,4	5,70	2,36	6,09
67	Zonguldak	24,2	40,7	60,1	1,94	3,42	3,02
68	Aksaray	-	50,5	63,8	-	-	1,87
69	Bayburt	-	42,5	56,4	-	-	2,34
70	Karaman	-	57,5	71,7	-	-	1,76
71	Kırıkkale	-	74,4	86,4	-	-	1,15

72	Batman	-	66,6	77,7	-	-	1,19
73	Şırnak	-	59,8	62,6	-	-	0,33
74	Bartın	-	26,1	39,6	-	-	3,71
75	Ardahan	-	29,7	36,3	-	-	1,59
76	Iğdır	-	48,4	54,8	-	-	0,95
77	Yalova	-	58,5	71,0	-	-	1,52
78	Karabük	-	70,1	76,3	-	-	0,63
79	Kilis	-	65,4	73,3	-	-	0,87
80	Osmaniye	-	68,0	74,9	-	-	0,72
81	Düzce	-	41,6	61,1	-	-	3,36

**Kaynak:** TÜİK, Nüfus, Demografi, Konut ve Toplumsal Yapı, Nüfus İstatistikleri ve Projeksiyonlar, Genel Nüfus Sayımları, 1965-2000., <http://tuikapp.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul>, Erişim, 20.Nisan.2015. ve Tablo 5'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**Not:**

- (1) Yıllık Kentleşme Hızı, son yılın kentleşme oranından ilk yılın kentleşme oranı çıkarılarak ilk yılın kentleşme oranına bölünüp 100 ile çarpılması ve çıkan sonucun dönem içindeki yıl sayısına bölünmesi şeklinde hesaplanmıştır.
- (2) 1990 yılından sonra il olan Aksaray, Bayburt, Karaman, Kırıkkale, Batman ve Şırnak ile 2000 yılında il olan Bartın, Ardahan, Iğdır, Yalova, Karabük, Kilis, Osmaniye ve Düzce'nin 2000-2014 yılları arasındaki kentleşme hızları 1965-2014 yılları arasındaki kentleşme hızı olarak kabul edilmiştir.

## Sonuç

Günümüzde dünya nüfusunun büyük çoğunluğu ekonomik, sosyal ve kültürel aktivitelerin gerçekleştirildiği yerleşim birimleri olan kentlerde yaşamaktadır. Toplumlarını sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını derinden etkileyen kentleşme süreci dünya üzerindeki tüm ülkelerde olumlu ya da olumsuz bir biçimde ancak mutlaka yaşanmaktadır.

Türkiye nüfus hareketlerine bağlı kentleşmesi olgusu ile 1950'li yıllardan sonra kırsal alanlardan kentlere yönelik iç göçlerin başlaması ile tanışmış, sanayileşme hızına ve modernleşmesine bağlı olarak bu süreci hızlı bir biçimde yaşamaya başlamıştır. Türkiye'de 1950'li yılların başına kadar önemli bir değişim göstermeyen kentli nüfusun miktarı 2014 yılında 71,3 milyona, toplam nüfus içindeki payı ise %91,8'e ulaşmıştır.

Türkiye'de kentli nüfusun miktar ve oranındaki büyük artışların nedeni; insanların işsizlik, gelir düşüklüğü, topraksızlık gibi ekonomik zorunluluklar, sosyal ve kültürel imkânlarının fazla olması nedeniyle köyler yerine kentlerde yaşamayı tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan terör olayları da güvenlik ihtiyacından doğan iç göçleri artırmıştır. Ayrıca 1980 ve 2012

yılında arasında Türkiye'nin idari bölünüşünde yapılan değişiklikler sonucunda bazı bucak, belde ve köylerin kent statüsü kazanması da kentli nüfusu arttırmıştır.

Türkiye'de hâlihazırda 30 ilde nüfusun tamamı il ve ilçe merkezlerinde yaşayan kentli nüfus durumunda bulunmakta olup, bu illerde yaşayan nüfus 60 milyon kişiyi bulmakta ve Türkiye nüfusunun %78'sini oluşturmaktadır. Günümüzde Türkiye nüfusunun yaklaşık %78'i 30 ilde toplanmış %22'si ise geri kalan 51 ile dağılmıştır. Bu durum Türkiye'de nüfusun düzensiz ve dağınık bir biçimde kentleştiğini göstermektedir.

Türkiye'de nüfusun %39,6'sı (30 milyon 815 bin 828 kişi) ise İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya ve Adana olmak üzere 6 büyük ilde toplanmıştır. Nüfusun yaklaşık %40'ı gibi çok önemli bir kısmının bu illerde toplanacak şekilde dağılımı, ülkede kırsal alanlardan belli kentlere doğru iç göçlerin yaşandığını ve bu duruma bağlı olarak da nüfus bakımından hızlı, düzensiz, dengesiz ve sorunlu bir kentleşme sürecinin yaşandığını göstermektedir.

Türkiye'de uzun vadeli nüfus tahminlerine dayanan nüfus projeksiyonlarına ve kalkınma planlarına göre kentleşme politikalarının belirlenmesine rağmen, yapılan planların uygulanamadığı ve hayata geçirilemediği görülmektedir. Geliştirilmesi için devletçe desteklenen ve çalışabilecek durumda olan insanlar için yeni iş imkânları yaratan sanayi kuruluşlarının büyük kentlerde toplanması, nüfusun kırsal alanlardan hızla bu kentlere doğru akması sonucunu doğurmaktadır. Bu şekilde yaşanan kentleşme süreci ise genellikle kırsal alanlardaki gizli işsizliği kentlere taşımakta ve özellikle de nüfusun çok yoğun olarak toplandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya ve Adana illerindeki açık işsizliği giderek arttırmaktadır. Bu tip bir kentleşme süreci işlevsel ve ekonomik açıdan gelişim yaratamadığı gibi, toplumsal ve kültürel bakımdan da gelişimi sağlayamamaktadır.

Türkiye nüfusa bağlı olan kentleşme sürecini; iş imkânlarının daha fazla olduğu belli başlı büyük sanayi, ticaret, turizm ve liman kentlerinde yoğunlaşması şeklinde düzensiz bir biçimde yaşamaktadır. Bu düzensizlik kamu hizmetlerinde eksiklik, kentsel örgütlenmede ve yatırımlarda yetersizlik, alt yapı eksiklikleri, varoşlaşma, gecekondulaşma, açık işsizlik, kayıtsız ve marjinal işlerde çalışma, barınma, sağlık, eğitim, trafik, çevre ve



gürültü kirliliği ve suç oranlarında artış gibi bir çok önemli sorunu da beraberinde getirmektedir.

Özellikle yukarıda belirttiğimiz bu büyük kentler başta olmak üzere kentler, kentlere gelenler kentleşmekte ve kent yaşamına uyum sağlamakta güçlük çektikleri ve direndikleri için hızlı bir biçimde varoşlaşarak köyleşmektedir.

Kentlerde yaşayan nüfusun hızla artmasının diğer bir nedeni ise devlet tarafından uygulanan resmi politikalar sonucunda Türkiye'nin tarım ve hayvancılık ülkesi olmaktan giderek uzaklaşmasıdır. Tarım gibi çalışma yaşamının temeli olan bir sektörün giderek küçülmesi bu sektörde çalışanların kentlere göç etmelerine ve kırsal alanlardaki nüfus azalırken kentlerdeki nüfusun hızla artmasına neden olmaktadır. Bu durum nüfusun belirli büyük kentlerde yoğunlaşmasını önleyecek tedbirlerin alınmasını ve nüfusun tüm ülke sathında düzenli bir biçimde dağıtılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Nüfusun gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülke dâhilindeki kırsal ve kentsel alanlar arasında dengeli bir şekilde dağıtılabilmesi ise bu mekânlar arasındaki ekonomik, sosyal ve kültürel eşitsizliklerin giderilmesine bağlı olmaktadır. Kırsal ve kentsel alanlar arasında eşitliğin sağlanabilmesi için de özellikle kırsal alanların da kentsel alanların sahip olduklarına benzer biçimde ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlara kavuşturulması gerekmektedir.

Kırsal alanlara yönelik olarak öncelikle bu alanlara kamusal hizmetlerin götürülmesi, gerekli yatırımların yapılarak alt yapı eksikliklerinin tamamlanması, ulaşım ve iletişim imkânlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Ekonomik açıdan bu mekânlarda yaşayan insanların gelir düzeylerinin yükseltilmesi için insanların tarımın yanı sıra çalışabilecekleri yeni iş imkânları sağlayacak olan sanayi tesislerine kavuşturulması, iş imkânlarını arttıracak ekonomik yatırımların teşvik edilmesi, güvenlik ve gelecek endişelerinin giderilmesini sağlayacak siyasi ve sosyal politikaların belirlenmesi bu yolda atılacak adımların başında gelmektedir.

Kırsal alanlarda yaşayan insanların eğitim, sağlık ve barınma ihtiyaçlarının giderilebilmesi için yeterli okul, hastane ve konut yapımı hızlandırılmalıdır. İnsanların dinlenme ve eğlenmek gibi kültürel ihtiyaçlarını ve gelişimlerin sağlayacak sosyal tesislerine sahip olmaları da sağlanmalıdır.

Belirtilen bu ekonomik, sosyal ve kültürel imkânların sağlanması durumunda, insanların daha iyi yaşayabilmek için kentlere göç etmelerine ihtiyaç kalmayacak, nüfusun hızlı bir biçimde kentlere doğru akmasının önüne de geçilebilecektir. İç göçlerin önüne geçilmesi ise nüfusa bağlı olarak yaşanan çok hızlı ve sorunlu bir şekilde yaşanan kentleşme sürecinin daha dengeli ve düzenli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Kırsal alanlar ile kentsel alanlar arasındaki farklılıklar giderilmedikçe, nüfusun ülke genelinde düzenli ve dengeli olarak dağılması sağlanamayacak, büyük kentlerde yaşanan başta işsizlik olmak üzere, sağlıksız yapılaşma, konut, barınma, ulaşım, eğitim, sağlık, içme suyu, kanalizasyon, hava ve çevre kirliliği, yeşil alanların azalması ve kültürel imkânların yetersizliği gibi sorunlar ile suç oranları artacak, büyük kentlerdeki alt yapı sorunları giderek büyüyerek çözülemez bir duruma gelecektir.

### Kaynakça

- Bal, H. (1999). Kent Sosyolojisi, Ankara: Turhan Kitabevi, s. 52.
- Bilgili, A.E. (2007). “Şehir ve Kültür: İstanbul”, İstanbul Kültür Turizm, 2006 Değerlendirmesi, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Kültür ve Turizm Müdürlüğü, İstanbul, Mart 2007, s. 34.
- DiE. (2000). 2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayını, Yayın Numarası: 2759, s. 28.
- Ekin, N. (1986). “Hızlı Şehirleşmenin Sosyo-Ekonomik Etkileri”, Hızlı Şehirleşmenin Yarattığı Ekonomik ve Sosyal Sorunlar, 10-11 Ocak 1986, İstanbul: Siyasi ve Sosyal Araştırmalar Vakfı (SİSAV) Yayını, s.79.
- Ertürk, H. ve Sam, N. (2009). Kent Ekonomisi, Güncellenmiş 3. Baskı, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım, s. 11 -13.
- Hatt, P. K. ve Reiss, A. J.(2002). “Kentsel Yerleşimlerin Tarihi”, 20. Yüzyıl Kenti, (Derleme ve Çeviri: Bülent Duru, Ayten Alkan), Ankara: İmge Kitabevi, s.30.
- Karpat, K. H. (2010). Osmanlı'dan Günümüze Etnik Yapılanma ve Göçler (Çeviren: Bahar Tırnakçı), 1. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, s. 461 -462.
- Keleş, R. (1974). “Şehirleşmede Denge Sorunu”, Mimarlık Dergisi, Yıl:4, Sayı:37, İstanbul, s.53.
- Keleş, R. (2008). Kentleşme Politikası, Genişletilmiş Güncellenmiş 10. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi, s. 25-26, 67-68, 74-78.
- Kepenek, Y. ve Yentürk, N. (2000). Türkiye Ekonomisi, 10.Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, s. 34.
- Kıray, M. (1999). Toplumsal Yapı, Toplumsal Değişme, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 131-134.
- Kutlu, K. (1986). “Hızlı Şehirleşme ve Ulaşım Sorunu”, Hızlı Şehirleşmenin Yarattığı Ekonomik ve Sosyal Sorunlar, 10-11 Ocak 1986, İstanbul: Siyasi ve Sosyal Araştırmalar Vakfı (SİSAV), s. 210.
- Ozankaya, Ö. (1975). Toplum Bilim Terimler Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, s. 63.
- Özek, Ç. (1974). “Türkiye’de Şehirleşmenin Ana Nitelikleri ve Ceza Adaleti Yönünden Yol Açabileceği Sorunlar”, Şehirleşmenin Doğurduğu Ceza Adaleti Sorunları Sempozyumu (17-19 Aralık 1973), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Ceza Hukuku ve Kriminoloji Enstitüsü Yayını, Fakülteler Matbaası, s.56-57.
- Özer, İ. (2004). Kentleşme Kentleşme ve Kentsel Değişme, Bursa: Ekin Kitabevi, s. 50, 67-82.
- Pustu, Y. (2006). “Küreselleşme Sürecinde Kent “Antik Site’den Dünya Kentine”, Sayıştay Dergisi, Sayı: 60, Ankara, s.129-131.
- Sezal, İ. (1992). Şehirleşme, İstanbul: Ağaç Yayınları, s.78.
- Tatlıdil, E. (1989). Kentleşme ve Gecekondu, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, s. 4.
- Tekeli, İ. (2008). Göç ve Ötesi, İlhan Tekeli Toplu Eserler-3, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 49.

- TUİK. (2013). Nüfus Projeksiyonları 2013-2075, Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı: 15 844, 14.Şubat.2013, s.1.
- TUİK. (2014). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları 2013, Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı: 15974, 29.Ocak.2014, s. 1.
- TUİK (2015). Konularına Göre İstatistikler, Nüfus ve Demografi, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, İstatistiksel Tablolar ve Dinamik Sorgulama, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, Yerleşim Yeri Nüfusları, İl Nüfusları, Çevrimiçi: <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul>, Erişim: 02.Şubat.2015.
- Tümertekin, E. (2007). İstanbul İnsan ve Mekân, 2. Baskı, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 10-13.
- Türkdoğan, O. (1988). Değişme, Kültür ve Sosyal Çözülme, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, s. 104-105.
- Vergin, N. (1986). “Hızlı Şehirleşmenin Sosyolojik ve Siyasal Sonuçları”, Hızlı Şehirleşmenin Yarattığı Ekonomik ve Sosyal Sorunlar, 10-11 Ocak 1986, İstanbul: Siyasi ve Sosyal Araştırmalar Vakfı (SİSAV) Yayını, s.28 -30.
- Yeter, E. (2008). Kentsel Gelişme ve Kültür Değerleri, İstanbul: Tarihi Kentler Birliği Yayını, s. 245.



# İzmir-Dikili'nin Ekoturizm ve Açık Alan Rekreasyonu Potansiyeli: Tespit ve Tekliflerimiz

Received/Geliş: 09/08/2016  
Accepted/Kabul: 26/10/2016

Musa GENÇ\*

## Öz

Bu çalışmada, İzmir-Dikili'de turizm hakkında şimdiye kadar yapılmış araştırma ve diğer yayınlar taranmış ve takiben gerçekleştirilen arazi incelemeleri ile ilçe sınırları içinde kalan ekoturizm ve açık alan rekreasyonu kaynaklarının mevcut potansiyeline ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Kendi tespitlerimiz, kaynakça verileri ile birlikte değerlendirilmiş ve Dikili'de yakın, orta ve uzun vadede yapılabilecek çalışma ve yatırımlara ait önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ekoturizm, Açık Alan Rekreasyonu, İzmir, Dikili.

## Ecotourism And Outdoor Recreation Potential Of Izmir-Dikili: Our Determination And Suggestions

### Abstract

In this study, previous researches and publications regarding tourism in the county of Dikili, one of the İzmir's counties in Aegean region of Turkey, were scanned as a first step. And then, the investigations have been carried out on the several sites in Dikili, and the present natural, historical and cultural resources in Dikili had been evaluated to estimate ecotourism and outdoor recreation potential of the county. And finally, our determination has been evaluated together with the bibliographic data; and some suggestions regarding possible future studies and investments which can be realized in Dikili were explained for the short, medium and long-term.

**Keywords:** Ecotourism, Outdoor Recreation, İzmir, Dikili.

---

\* Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü, Giresun, E-posta. musa.genç@giresun.edu.tr

## Giriş

Dünya turizm literatürü incelendiğinde, ekoturizmi niteleyen çiftlik turizmi, köy turizmi, yayla turizmi, tarımsal turizm, yeşil turizm, kırsal turizm, doğa turizmi, doğa tabanlı ya da doğa merkezli turizm, sorumlu turizm, yabanıl turizm, sürdürülebilir turizm, minimum etkili turizm, yumuşak (soft) turizm, macera turizmi, kültürel turizm, bilimsel turizm, inceleme turizmi, alternatif turizm gibi 35 civarında terimin kullanıldığı görülür (Yılmaz ve Karahan, 2010). Nedeni, ekoturizmin kapsamı hakkında hâlâ ortak bir görüşün olmamasıdır. Nitekim Erdoğan (2005) alternatif turizmi, doğa temelli alternatif turizm ve kültürel kaynaklar temelli sosyokültürel alternatif turizm olarak ikiye ayırmış ve bunlardan doğa temelli alternatif turizmi, ekoturizm olarak kabul etmiştir. Ekoturizm üzerinde fikir birliğine varılan temel karakteristikler ise şöyle sıralanabilir (Akay ve Zengin, 2012);

- Doğa temellidir; ziyaretçiler doğal alanlardaki doğal ve geleneksel kültür unsurlarını gözlemler ve anlamaya çalışır.
- Biyoçeşitliliğin korunmasına katkıda bulunur.
- Yerel toplumların refahını destekler.
- Olumsuz çevresel ve sosyo-kültürel etkileri asgariye indirmek için aktivitelerini, hem turistlerin hem de yerel halkın sorumluluğunda düzenler.
- Yenilenemez kaynakların en az kullanımını gerektirir.
- Yerel mülkiyetin ve yerel topluma dönük istihdam imkânlarının üretilmesini öngörür.

Ekoturizm, kitle turizmi kapsamında doğada gerçekleştirilen rekreasyonel ve turistik faaliyetlerin, çevreye olan olumsuz etkilerindeki artışa bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir turizmin bir çeşidi olarak da nitelendirdiğimiz ekoturizmin asıl kaynağı doğadır ve ekoturistik aktivitelerde, doğallığını kaybetmemiş ve kirlenmemiş yerlerdeki kanyon, mağara, şelale ve göl gibi oluşumlarla anıt ağaçlar, yabanıl bitkiler ve hayvanlar özellikle gözlenir ve incelenir. Yine, doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı hafifletmek amacıyla, kitle turizminde olduğu gibi, yerel tarihi ve kültürel değerlerin bulunduğu yerlere de mutlaka seyahatler yapılır.

Bu nedenle kanaatimiz şudur ki, ekoturistlerin yaptığı/katıldığı etkinliklerin temel özellikleri bağlamında ekoturizm, 5 farklı turizm çeşidini içermektedir. **Nostalji Turizmi** ve **Doğal-Tarihi-Kültürel Miras** ve

**Etkinlik Turizmi** gibi ilk defa tarafımızdan önerilen yeni terimlerle bunlar: 1- Nostalji Turizmi, 2- Doğa Turizmi, 3- Macera Turizmi, 4- Doğal-Tarihi-Kültürel Miras ve Etkinlik Turizmi ve 5- Kırsal Turizmdir.

**Nostalji turizmi** kapsamında, çok eski zamanlarda var iken bugün pek görülmeyen çarşı, balıkçı barınağı ve balık hali, çay-kahve evi gibi nostaljik mekanları, geçmişteki hemen bütün halleriyle ve o dönemlerdeki kılık-kıyafetleri giymiş elemanlarıyla deneyimlenir.

Doğal yaşamın görülüp incelendiği, doğada yaşamanın ve zorluk derecesi düşük sporların deneyimlendiği ekoturizm türü olan **doğa turizmi** kapsamında, kamp-karavan yaşamı, flora ve fauna gözlemciliği, izcilik, doğa eğitimi (doğada geceleme, canlı-cansız bileşenleriyle doğayı tanıma-tanıtma, doğada hayatta kalma tekniklerinin kısmi eğitim-öğretimi), doğa yürüyüşü, atlı doğa yürüyüşü, ilginç canlı/cansız kalıntılarını bulma yürüyüşü (gem safari), bisiklet safari, atv safari, su altı dalış ve şinörkelle deniz yaşamı gözlemciliği, sportif olta balıkçılığı, tepe tırmanışı, golf, orientering ve paintball etkinlikleri gerçekleştirilir.

Doğada, zorluk derecesi fazla sporların deneyimlendiği ekoturizm türü olan **macera turizminde** ağaçlar üstünde veya kayalık yüzeylerinde tesis edilen patikalarda **heyecan yolu yürüyüşü**, kaya tırmanışı, dağcılık, bungee jumping, akarsu sporları (rafting, kano), çim kayağı, kış sporları, hava sporları (yamaç paraşütü, balon vd), avlanma, motosiklet – jeep safari ve macera parkında eğlenme sözkonusudur.

**Doğal, tarihi, kültürel miras ve etkinlik turizmi**, her türlü anıtsal ve/veya estetik mekanın, düzenlenen sosyokültürel etkinliklerin görülüp incelendiği ve deneyimlendiği ekoturizm türüdür. Geceleyerek veya gecelemeden gerçekleştirilen etkinliklerde anıt ağaç ve ormanlar, mağaralar, traverten, kanyon, dolin, obruk, göl, gölet, şelale, çay, dere, ırmak gibi ilginç ve ender doğal oluşumlar ziyaret edilir; güneşin doğuşu ve batışı seyredilir; tarihi ören yerleri, antik kentler, müzeler gezilir; festivallere, foto safarilere ve düzenlenen sosyo kültürel etkinliklere katılıılır.

Köyde, obada, yaylada, yerel sosyal yaşamın görülüp incelendiği ve deneyimlendiği ekoturizm türü olan **kırsal turizm** ise, konaklamalı veya konaklamasız yerel halkla birlikte yaşama (yerel mutfak zenginliklerini hazırlama ve tatma, yerel bitkisel ürünleri yetiştirme ve hasat etme, küçük ve büyük baş, kanatlı hayvan yetiştiriciliği yapma; dini ve milli bayram



törenlerini, yeni doğanlara isim verme, sünnet, kız isteme, söz kesme, nişan ve düğün şölenlerinde, cenaze kaldırma ve taziye ziyaretlerinde ve mevlitlerde bulunma; yerel halk oyunlarını ve müziklerini, yerel el sanatlarını kısa süreli kurslarla öğrenme ve uygulama; nostaljik sokak ve ev oyunları oynama, bu oyunları, kısa süreli kurslarla bugünkü nesle öğretme ve birlikte tecrübe etme, yarışmalarla yaşatma) deneyimlerinden oluşur.

Ekoturizm turlarına genellikle küçük gruplar katılmakta ve gruplardaki kişi sayısı çok defa 20'yi aşmamaktadır. Dünya ekoturizm merkezlerindeki konaklama üniteleri de çoğunlukla 100 yatak kapasitelidir. Bu alanda çalışan seyahat acenteleri/tur operatörleri de ağırlıklı olarak küçük ve orta ölçekli işletmelerdir.

Rekreasyon ise, Latince bir kavram olup, “re- yeniden” ve “create-kazanma” sözcüklerinden oluşmuştur. Rekreasyon, bir bireyin fiziksel ve düşünsel olarak dinlenmek ve enerji toplayıp yenilenmek için, boş zamanında (leisure time), öz iradesiyle, kültürel birikimine göre ve var olan imkânları çerçevesinde ve ticari hiçbir beklentisi olmadan, kapalı (indoor recreation) veya açık alanda (outdoor recreation) gerçekleştirdiği aktivitelerin tamamını içerir. Turizm ve rekreasyon faaliyetleri büyük ölçüde örtüşen faaliyetlerdir; fakat bir eğlence-dinlenme faaliyetinin, turizm olarak nitelendirilebilmesi için mekân değişikliği şart iken, kişi bulunduğu yerde de rekreasyonel faaliyetler yapabilir. Ayrıca, turistik faaliyetlerde konaklama mecburi iken, rekreasyon günü birlik de gerçekleştirilebilir. Bu açıklamalar dikkate alındığında, yukarıda belirtilen ekoturistik aktivitelerden her biri, mekân değiştirmeden veya mekân değiştirip günü birlik yapıldığında, açık alan rekreasyonu aktivitesine (outdoor recreation) dönüşür.

TÜRSAB Doğa ve Macera Turizmi Raporu'nda (Anonim, 2015a) da vurgulandığı gibi;

- 2014 yılında uluslararası seyahat eden turist sayısı 1 milyar 138 Milyon kişi; yaratılan ekonomik hacim 1,2 trilyon doları bulmuştur.
- Dünya'da turizm sektörü yıllık yüzde 4-7, doğa ve macera turizmi yıllık yüzde 20-30 büyümektedir.
- Doğa ile ilgili turizm hareketlerinin 2014 yılı sonunda ulaştığı rakam 400 milyar dolar civarındadır.

- Bunların içinde sadece macera turizmi segmentinin 2014 yılı pazar büyüklüğü 263 milyar dolara çıkmıştır.

- Ekoturistlerin 3'te 1'i, çevreye duyarlı tatiller için yüzde 2 ila yüzde 40 arasında daha fazla ödeme yapmaya gönüllüdür.

- Seyahat eden insanların % 98'i, kendini çevreye duyarlı addetmekte olup, bu da 1 milyardan fazla kişi demektir.

- Seyahat eden insanların % 79'u, çevreye duyarlı tesislerde konaklamak istemektedir.

- Seyahat eden insanların % 20'si, milli parkları ziyaret etmeyi tercih etmektedir.

- Seyahat eden insanların % 15'i, alışılmadık macera sporlarını yönelmektedir.

Turizm gelirleri bakımından dünyanın ilk on ülkesi arasında yer alan Türkiye için, turizmde sürdürülebilirlik, önemi tartışılmaz bir hedef haline gelmiştir. Nitekim Kültür ve Turizm Bakanlığı'nca hazırlanan Türkiye Turizm Stratejisi 2023 Eylem Planında (Anonim, 2007), doğal, kültürel, tarihi ve coğrafi değerlerin koruma-kullanımında sürdürülebilirlik vaz geçilemez hedeflerdendir.

Ülkemizi ziyaret eden turistlerin büyük çoğunluğu halen, yaz aylarında ve belli yörelerde yoğunlaşan **“Deniz-Güneş-Kum”** turizmini tercih etmektedir. Türkiye maalesef, otelden dışarı çıkmayan, yerel toplum ve kültürle ilgilenmeyen, az eğitilmiş ve düşük gelir seviyesine sahip bir turist kitlesine hizmet eder durumdadır. Diğer yandan, kitle turizmiyle doğal kaynaklarımızın hoyratça kullanıldığı ve yerel otantik kültürün olumsuz etkilendiği de Türk Turizminin nahoş gerçeklerindendir.

Ekoturizm kavramının gelişmesiyle beraber, son yıllarda Türkiye'de de bazı tur operatörleri ve seyahat acentaları, ortaya çıkan yeni turist profilinin beklentilerine uygun olarak doğanın içinde, aktif, macera ağırlıklı turlar düzenlemeye başladılar. Ancak ekoturizm felsefesinden uzak bu aktiviteler için ekoturizm potansiyeli olan alanlarda denetimsiz ve doğayla bağdaşmayan yapılaşmalar giderek artmakta, flora ve fauna üzerinde olumsuz etkiler görülmektedir. Hâlihazır ekoturuların çevre bilinciyle yapıldığı iddia edilse de plansız ve denetimsiz bir şekilde yapılan bu turizmi ekoturizm, bu turlara katılan turistleri de ekoturist olarak adlandırmak imkânsızdır.

## **Materyal ve Yöntem**

Bu çalışma, hâlâ makalelere konu olmaya devam eden kavram ve tanım tartışmalarına girmeden, ekoturizm ve açık alan rekreatyonu faaliyetleri kapsamında, İzmir-Dikili ilçesindeki mevcut potansiyeli belirlemek ve bu bağlamda yakın orta ve uzun gelecekte öncelikle yapılması gereken çalışma ve yatırımlar için öneriler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için önce, Dikili için bu özel konuda ve bugüne kadar yapılmış temel sayılabilecek yayınlar incelenmiştir. Bu temel eserler, Atabek ve Baysal (2011)'ın "Turizm için Dikili (İzmir)'nin doğal ve kültürel kaynaklarını kullanma" konulu bildirimleri, Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, IV. Bölge Müdürlüğü, İzmir Şube Müdürlüğüne hazırlanan (Anonim, 2013) "İzmir İlinde Doğa Turizmi Master Planı" ve İzmir Kalkınma Ajansının (Anonim, 2010) "İzmir İlçeleri GZFT (Swot) Analizi" isimli yayınıdır. Yine bu amaçla, "Yerlitahtacı Altın Madeni Açık Ocak İşletmeciliği Projesi Nihai ÇED Raporu" (Anonim 2009a) ile İrlanda Ulusal Standardından da (Anonymous, 2008) istifade edilmiştir.

Bu kaynakça taramasından sonra, gerçekleştirilen arazi incelemeleri ile ilçe sınırları içinde kalan ekoturizm ve açık alan rekreatyonu kaynaklarının mevcut potansiyeline ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Kendi tespitlerimiz, kaynakça verileri ile birlikte değerlendirilmiş ve Dikili'de yakın, orta ve uzun vadede yapılabilecek çalışma ve yatırımlara ait öneriler geliştirilmiştir.

## **Tespit ve Tekliflerimiz**

Dikili için İZKA (İzmir Kalkınma Ajansı) tarafından yaptırılan GZFT (Swot) analizi sonuçları Tablo 1'de görülebilir. Kendi tespitlerimiz yanında, diğer kaynakça ve Tablo 1 verilerine göre tespitlerimiz ve Dikili ekoturizm ve rekreatyonuna ilişkin tekliflerimiz, kapsamlı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 1.** Dikili ekoturizm ve rekreasyon kaynaklarına ilişkin GZFT (Swot) analizi sonuçları (Anonim, 2010).

DİKİLİ	GÜÇLÜ YANLAR	ZAYIF YANLAR	FIRSAT	TEHDİT
<b>EKONOMİK</b>				
<b>Tarım</b>	Zeytin başta olmak üzere tarımsal ürün çeşitliliği	Tarımda sermaye ve mali kaynak yetersizliği	İlçede sahil olması nedeniyle balıkçılık ve su ürünleri yetiştiriciliği yapılabilecek imkan ve yerlerin mevcut olması	Tarımsal destekleme politikalarının değişme eğilimi
	Kültür ırkı süt ve besi sığırcılığı yapılması ve yeterli altyapı ile yem bitkisi yetiştiriciliği için arazi varlığı bulunması	Teknik altyapı ve üretim konularında ihtiyaç duyulan bilgi birikiminin olmaması	Jeotermal su kaynakları kullanılarak seralarda sebze üretimi fırsatı ve organik tarım uygulamaları olanağı	Küresel ısınma nedeniyle meydana gelen kuraklık
	Broiler tavuk ve hindi yetiştiriciliği yapılan işletmelerin mevcut olması	Tarım alanlarının amaç dışı kullanıma açılması	Doğal ve organik ürünlere olan ilginin artması	Daha verimli ürün alınabilecek alanlara zeytin ağaçlarının dikilmiş olması
	Fıstık çamı ağaçlandırmacılığı yapılması	Keçi hayvancılığının ağıl hayvancılığı düzeyinde gerçekleşmemesi	Jeotermal enerji kullanılarak organik ürünler üretilmesi bu nedenle düşecek maliyetlerin dış pazarda rekabet şansını artıracak olması	Zeytin ağacı dikiminin uygun yamaç alanlarda yapılmıyor olması
	İlçeye özgü koruk şurubu üretimi	Seracılık konusunda jeotermal altyapıyı sağlayacak ve ilk kurulustaki sabit yatırımları yapacak sermaye birikiminin bulunmaması		
	Su ürünleri yetiştirmeye uygun alanların bulunması	Su ürünleri potansiyelinin yeterince değerlendirilmemiş olması		

DİKİLİ	GÜÇLÜ YANLAR	ZAYIF YANLAR	FIRSAT	TEHDİT
EKONOMİK	Türkiye'de ve Dünyada rekabet edebilir düzeyde seracılık yapılması	Plansız olarak yapılan tarımsal üretim		
	Zeytin başta olmak üzere organik tarım yapılması	Tarım politikasının ve stratejisinin belirlenmemiş olmasının yarattığı verim kaybı (ürün desenine ve planlamasına yönelik bir çalışmanın olmaması)		
	Sol sahil sulama birliğinin varlığı (Balıkesir Madra sulama barajı -ortak-)	Tarımsal ürünlerde pazarlama ve kalite eksikliği		
	Deliktaş köyünde tarımsal sulama alanı			
	Deliktaş köyünde 10 ton kapasiteli süt toplama tesisi			
	Çilek üretiminin yapılıyor olması			
	Hibrit tohum yetiştiriciliğinin yapılıyor olması (ayçiçeği ve mısırdaki özelliklerle)			
	Tütün üretiminden bamyaya üretimine geçiş			
	Dalyan'ın balıkçılık sektöründeki önemi			
	Su ürünlerinin çeşitliliği bakımından zenginlik			
Ticaret	Doku kültürü laboratuvarının bulunması (Tamamlanmış TÜBİTAK ve AB projeleri)			
	Limanın turizm ve dış ticaret açısından potansiyelini artırması			

DİKİLİ	GÜÇLÜ YANLAR	ZAYIF YANLAR	FIRSAT	TEHDİT
<b>EKONOMİK</b>	Kesintisiz 20 km toplam 40 km.'lik kumsalı olması	Turizm alanlarının amaç dışı kullanımı	İklimi, bozulmamış doğal yapısı ile turizmde gelişme olanağı	İlçenin merkezinde yer alan limanın çevre kirliliği ve gürültü yaratarak turizmi olumsuz etkilemesi
	Turizm Altyapı Hizmet Birliğinin kurulmuş olması	Turizm alanlarına yönelik yeterli tanıtımın yapılamaması	Turizm talebindeki artış	
	Su sporlarına olanak verecek olan su altı ve su üstü parkur alanlarının mevcut olması	Turizme yönelik hizmet sektöründe bilinç, eğitim, kalite eksikliği	Sağlık turizminin önem kazanması	
	Termal Kültür ve Turizm Koruma ve Gelişim Bölgesi ilan edilmesi	Turizm Danışma Bürosunun etkin çalışmaması (eleman eksikliği var)	Tarihi merkeze, Bergama'ya yakınlık	
	Adriyatik plajların bulunması	Eksikliği turizme yönelik tanıtım altyapısında		
	Kültür turizmine olanak sağlaması (Yunan Adalarıyla iyi ilişkiler)	Sağlık turizmine imkan verecek yatırımlara yönelik sermaye yetersizliği		
	18 bin ile 20 bin arası yazlık konutun bulunması			
	Sağlık turizminde kullanılabilecek olan şifalı çamurun bulunması (peloid)			
<b>İşletme/Girişimcilik Kapasitesi</b>		Girişimcilik ve işletmecilik kültürünün yerleşmemiş olması		
<b>İşgücü</b>		Kalifiye iş gücü yetersizliği		
		Bölge içinde iş sahalarının bulunmaması nedeniyle yaşanan işsizlik oranının üst seviyelerde olması		
		Bölgeye göçlerin olması sebebiyle işsizlik oranının artması		
		Genç nüfus için iş alanlarının bulunmaması		

DİKİLİ	GÜÇLÜ YANLAR	ZAYIF YANLAR	FIRSAT	TEHDİT
EKONOMİK	Yağcıbedir halılarının dokunuyor olması	Sektörel bazlı yurtdışı tanıtım yetersizliği		Uluslararası ticaretin giderek serbestleşmesi (kotaların kalkması)
		Yöreye özgü ürünlerin tanıtılamaması		Türkiye'de üretim girdi fiyatlarının yükselmesi
		Uygun yatırım alanlarının iyi yönlendirilememesi		Plansız ve hızlı büyüme eğilimi
SOSYAL VE KÜLTÜREL YAPI	Eğitim düzeyinin yüksekliği nedeniyle sivil toplum örgütlenmesinin gelişmişliği	Sağlık ve eğitim sektörlerindeki altyapı yetersizliği		
	Festival deneyiminin bulunması	Sosyal altyapı eksikliği		
	Uzlaşma kültürünün olması			
	İlçede güvenlik sorununun olmaması			
	Halkın okuma yazma oranının yüksek oluşu			
ÇEVRE ve ENERJİ	Çandarlı, Denizköy ve Bademli Köylerinin üst yamaçlarında rüzgar enerjisi potansiyeli	Çevre yatırımları ile alt yapı yatırımlarının paralel yürütmemesi	Ulusal ve uluslararası düzeyde alternatif enerjiye olan ilginin artması	Ormanları tehdit eden 15000 adedi bulan keçi hayvanlığının varlığı
DOĞAL VE KÜLTÜREL VARLIKLAR	Jeotermal su kaynaklarının ilçede bulunması		İlçenin Turizm Bakanlığına Jeotermal Koruma Alanı ilan edilmiş olması	Meydana gelebilecek kuraklık ile ilçede bulunan ormanlık alanlardaki yangın riski
	Denizköy ve Bademli Köylerinin üst yamaçlarında rüzgar enerjisi potansiyeli			1.derecede deprem kuşağı üzerinde bulunması
	Tarihi Aterna ve Çandarlı kalelerinin varlığı			Yöredeki keçi yetiştiriciliğinin orman dokusuna zarar veriyor olması
	10.000 çeşit bitkiye sahip botanik bahçesinin bulunması			

DİKİLİ	GÜÇLÜ YANLAR	ZAYIF YANLAR	FIRSAT	TEHDİT
EKONOMİK	Şifalı çamurun bulunması			
	Perlit, bazalt ve granit gibi önemli maden yataklarının bulunması			
	Dünyadaki 5 sualtı ormanından birisinin burada bulunması			
ALTYAPI VE KENTLEŞME	Dikili'nin deniz ve hava yolu bakımından Midilli Adası'ndan faydalıyor olması	İlçenin il merkezine olan uzaklığı		
		Kentsel projelerin az olması		
		İlçenin merkezinde yer alan limanın çevre kirliliği ve gürültü yaratarak turizmi olumsuz etkilemesi		
		Yazlıklar nedeniyle yaz döneminde artan nüfusun kent yerleşiminde yarattığı sorunlar		
		Kentleşme ve kentsel planlamada yetersizlik		

### Dikili'nin Ekoturizm ve Açık Alan Rekreasyonu Kaynakları

Bir yerde ekoturizm ve rekreasyon, öncelikle iklim ve doğal kaynaklarla, ardından özgün sosyo-kültürel birikim ile gelişir. Mevsimlerin yıl içine dağılımı, yıllık ortalama, en düşük ve en yüksek sıcaklıklar, nem ve güneşli gün adedi; kısaca iklimin farklı mevsimlerde turizm ve rekreasyon için elverişli olup olmadığı, ekoturizmde de çok önemlidir. İzmir-Dikili'de yıllık ortalama sıcaklık 16°C, en düşük sıcaklık ocak ayında ve 7,9°C, en yüksek sıcaklık ise temmuz ayında ve 26°C'dir. Dikili'de yılın 160 günü hava açıktır ve bunun 70 günü yaz aylarına rastlar. Yıllık toplam yağış 575,8 mm olup, yarısından fazlası kış aylarında görülür (Atabek ve Baysal, 2011) . Dikili'de, ilçenin üç tarafı denizle çevrili olmasına rağmen nispi nem düşüktür. Sulu dere ve ırmakların çok bol olduğu bir yer de değildir. Esas akarsu Bakırçay'dır; fakat Bakırçay'ın yaz aylarındaki debisi, akarsu sporları için yetersizdir. Hatta



bir sulak alan olan Bakırçay ve Deltası için “**sulak alan yönetim planı**” halen yoktur (Anonim, 2013).

Dikili iğne yapraklı ormanları kızılçam, karaçam ve az miktarda fıstık çamından oluşur. Denizden 600 m yüksekliğe kadar kızılçam, sonra kızılçam-karaçam karışık ve daha yukarılarda karaçam ormanları vardır. Yerel özelliklerce elverişli, kuytu ve nemli dere yataklarında çınar, kestane, dişbudak, söğüt, kavak, akçaağaç, karaağaç ve kızılıçık gibi yapraklı ağaçlar yayılım gösterir. Türk meşesi, tüylü meşe ve palamut meşesi de bu ormanların karakteristik ağaçlarıdır. Dikili ilçesi dâhilindeki maki sahalarında mersin, defne, sandal, kocayemiş, kermes meşesi, katran ardıcı, katırtırnağı, kurtbağrı, keçiboğan, tespih çalısı, karaçalı, herdemtaze, peruka çalısı, akçakesme, sakız, boyacı sumacı, yabancı zeytin (delice), kokarçalı, zakkum, ahlat, yabancı kuşkonmaz, ağaç fundası ve pembe çiçekli funda gibi bitkiler yetişmektedir (Anonim, 2013).

Üç tarafı denizlerle çevrili, farklı kültürlerin ve inançların bir arada uzun yıllar yaşadığı bu ilçe, mükemmel doğasıyla birlikte eşsiz bir kültürel mirasa da sahiptir. Henüz gelişmekte olan bir ilçe olduğundan, bu miras Dikili’de hayatın kendisidir ve bu, ekoturizm ve rekreasyon için çok önemlidir.

Dikili’de yaptığımız doğa gezi ve incelemelerimize göre, yaklaşık 30 civarındaki ekoturizm ve açık alan rekreasyonu faaliyetinden aşağıdakileri, Dikili’de planlamak ve uygulamak mümkün görünmektedir:

- Atlı doğa yürüyüşü
- Avlanma
- Bisiklet gezisi
- Bölge ırkı dağ sığırlarını ve ylık atlarını gözlemele
- Doğa eğitimi
- Doğa yürüyüşü
- Doğada görüntü avcılığı (foto safari)
- Fauna ve flora gözlemciliği
- Yabancı tavşan ve kuş gözlemciliği
- Orman ve Su İşleri Bakanlığında kiralanacak bozuk bir orman alanında, kelekleri cezbeden çalı türleriyle oluşturulacak yaklaşık 1- 2 hektarlık bir kelek gözlem alanı tesis edip, kelek gözlemciliği

- Festivallere katılma
- İzcilik
- Kamp-karavan yaşamı deneyimi
- Köy-yayla yaşamı deneyimi
- Macera parkında eğlenme
- Mağara gezisi
- Sportif olta balıkçılığı
- Stabilize yolda tekerlekli sandalye ile doğa gezintisi
- Sualtı dalış
- Şnorkelle denizaltı gözlemciliği
- Tepe ve kaya tırmanışı
- Yamaç paraşütü
- Yayla gezisi

Halen düzenlenmekte olan festival ve panayırılar da ekoturizmi destekleyen kültürel etkinliklerdir. Özellikle kırsalda yöre halkının sadece evlerinde üretip tükettiği yerel yemekler, içecekler ve el sanatları da önemli ekoturizm değerleridir. “İnsanların dini inançlarını tatmin etmek amacıyla kutsal mekânları ziyaret etme eğilimi” olarak tanımlayabileceğimiz **inanç turizmi** ile birlikte yine “insanların sinirsel ve bedensel yorgunluklarını gidermek, çeşitli rahatsızlıklarını tedavi amacıyla yaptıkları turizm hareketi olarak ifade edilen **sağlık turizmi** de ekoturizmi destekleyen turizm hareketlerindedir. Ayrıca otantik pazarlar ve festivaller de ekoturistlerin ilgisini çekmektedir. Özellikle en sık yapılan doğa turizmi aktivitelerinden doğa yürüyüşü ve bisiklet turlarına katılanlar, gittikleri yerlerdeki otantik pazarları da ziyaret ederek, yerel halkın ekonomik durumunu iyileştirmektedir. Sıralanan bu değerlerin tamamı Dikili’de mevcuttur ve bilhassa kırsalda yaşayan yerel halkın özgün yemek ve içecekleri mutlaka ekoturizme kazandırılmalıdır.

Ekoturizmde yöre halkı ve diğer bölgesel ilgi grupları, ekoturizmin gelişiminde aslında zorunlu ortaklardır. Ev pansiyonculuğu ile yerel halk ekoturiste konaklama imkânı sunarken, sundukları ürünün kaliteli devamlılığında da sorumluluk almalıdır. Ekoturizmde günübirlik ziyaretçiler yerine, en az 8-14 gün konaklayan turist hedeflenir. İşte bu noktada, doğal ve kültürel mirasa dayalı **çekim noktaları** çok gereklidir ki, Dikili öz kültüründe

yer alan ve Kocaoba, Mazılı, Yenice, Samanlık ve Çağlan köylerinde yaygın otantik ünlü Yayıcbekir halılarını, kilimleri, heybeleri dokumayı; iğne oyası, dantel işleme, eldiven-çorap örme vb. geleneksel el sanatlarını öğrenme-öğretme aktiviteleri de iyi bir çekim noktası olabilir.

Güzel doğal alanlar çok yerde mevcuttur. Ekoturizmin sürdürülebilir olması için Dikili'de ekoturizme konu olacak sahaların, ilgi gruplarının mümkünse tamamına hitap eden anlamlı ve cazip bir tarza/tarzlara dayandırılması, Dikili ekoturizminin, farklılık kazandıran unsur/unsurlar üzerine oturtulması gerekir. Bu bağlamda örneğin **“koruk şurubu”** ve **“otlu yumurta”** gibi gastronomik yeni değerler tespit etmek maksadıyla yapılacak bilimsel ve akademik çalışmalar ve özgün Dikili yeme-içme kültüründen örneklerin sunulduğu yarışmalar mutlaka desteklenmelidir.

### **Yakın Dönem İçin Tekliflerimiz**

Dikili'de yıllardır devam eden festivaller ve otantik mahalle pazarları yanı sıra sürdürülmekte olan fakat teknik ve hukuki bir zeminden uzak olta balıkçılığı, su altı dalış, şnörkelle deniz içi gözlemciliği, doğa yürüyüşü, bisiklet turizmi, kamp-karavan turizmi, mağara turizmi aktivitelerini standartlaştırmak ve yerel halka gelir getirici faaliyetlere dönüştürmek amacıyla yakın dönem için tekliflerimiz aşağıda sıralanmıştır:

**1-** Öncelikle, 64. Hükümet Programında (Anonim, 2015b) yer alan “5 Örnek Ekoturizm Bölgesi”nden biri mutlaka Dikili'de tesis edilmelidir. Proje alanlarında gerçekleştirilecek her bir aktivite için Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Çince, Japonca ve Rusça dillerinde hazırlanacak kitapçıklar da o alanda hazırlanmış uluslararası kapsamlı birer kaynak olabilir. Bu kitapçıklarda, aktiviteye katılanların sıradan ihtiyaçlarını karşılamada, olası sağlık ve güvenlik sorunlarında alacakları hizmetler ve bu maksatla kurulmuş tesislere ilişkin bilgiler de mevcut olmalıdır.

**2-** Dikili'de halen yapılmakta olan turizm etkinlikleri de tartışılıp değerlendirilmelidir. İlçede sürdürülemez olan turizm veya gelir getirici faaliyetler saptanıp tanımlanmalıdır. İşte bu noktada, Dikili ilçe merkezinde ve mümkünse ekolojik dizayn edilmiş bir tesiste organize edilecek **“Dikili'de Ekoturizm”** temalı uluslararası bir sempozyum öncelikli tekliflerimizdendir. Bu sempozyuma mutlaka **Uluslararası Ekoturizm Topluluğunun/The International Ecotourism Society/ TIES'in** katılımı sağlanmalı;

sempozyumda ortaya koyulan fikirlerle revize edilmesi gereken **“Dikili Ekoturizi Yol Haritası”** uluslararasılaştırılmalıdır.

**3- Köy Yaşamı Deneyimi:** Bu amaçla dağ köylerinden çiftçilikle geçinen 12 aile ile anlaşılmalıdır. Üç AB ülkesinin her birinden 4 yıl boyunca, her yılın 4 ayı (örneğin Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim aylarında) 4'er kişi olmak üzere toplam 12 ekoturist davet edilmeli ve anlaşma yapılan 12 ailenin her birinde birer ekoturist 10 gün süreyle ailelerle birlikte yaşamalıdır. Onlarla birlikte ev, tarla, bahçe işleri yapmalı; nişan, düğün, sünnet cenaze, mevlüt vb aktivitelere katılarak yerel kültürü yerinde görüp inceleme fırsatı bulmalıdır. Gerekğinde bu törenler veya festivaller ekoturistlerin geliş dönemlerinde gerçekleştirilmelidir. Aynı dönemlerde, Dikili'den de Belediye Başkanlığınca her dönem için ayrı belirlenecek 4'er ekoturist, proje ortağı diğer 3 ülkeye gidip tarımsal ekoturizm yapmalıdır.

**4- Yöre Halkının, Ekotur Şirketlerinin ve Alan Kılavuzlarının Eğitimi:** Ekoturizmin baş ve taç prensibi **"doğal kaynaklarda sürdürülebilir turizm ve girdilerin ekseriyetinin ekoturistik kaynaktan kalması"** ancak eğitimle mümkündür. Bu bağlamda yöre halkının, ekotur şirketlerinin ve her bir ekoturistik faaliyetin gerçekleştirilmesinde ilk vazifeli olacak **“alan kılavuzlarının”** eğitimi büyük önem arz etmektedir. Eğitim programları Belediye tarafından temin edilecek, tercihen mevcut otantik evlerden yeter büyüklük ve adette satın alınıp, ekoturistik yaklaşımla tefriş edilen proje mekânlarında gerçekleştirilmelidir. Yöre halkının, ekotur işletmelerinin ve alan kılavuzu (ekotur rehberi) eğitiminde yerel ekolojik, kültürel ve tarihi değerlerin tanıtımı ve sürdürülebilir kullanımının işlendiği uluslararası esaslar dikkate alınarak hazırlanacak özgün programlar uygulanmalı; eğitimler sonunda kursiyerlere sertifika verilmeli ve bu sertifikalar küçük ölçekli ekoturistik işletme açmak, ekotur işletmesi faaliyetinde bulunmak ve alan kılavuzluğu yapmak için zorunlu belgelerden olmalıdır. Sertifika programları yılda en az iki defa tekrarlanmalıdır. Sertifika programları başlamadan kurulmuş işletmelerle, alan kılavuzluğu yapmakta olan şahısların da, projenin ilk yılında sertifikalarını almaları mecburi olmalıdır. Sertifikalı işletmeci ve alan kılavuzlarının çalışma usul ve esasları, mevcut yasal hükümler kapsamında belirlenirken, zorunlu değişiklikler de en kısa zamanda gerçekleştirilmelidir.

**5- A ve B Tipi Mesire Yerleri Tesisi:** Dikili ilçe sınırları içinde mesire yeri statüsünde bir yer mevcut değildir. Oysa **Su Çıktı Memba Suyu ve Saz Çayırı** yaz aylarında bir **gezi ve dinlenme** yeridir ve **B Tipi Mesire Yeri** gibi işlev görmektedir. Alaçam ormanları içinde yer alan **Yayla, Bebek, Gölcük, Hacikerim** bölgeleri başlıca **kamp ve dinlenme** yerleri olup, **A Tipi Mesire Yeri** hüviyetine bürünmüştür. **Bademli köyünün tabii güzellikleri; Merdivenli ve Denizköy'de bulunan krater gölleri ile mağaralar ve Madra Çayı'na dayanan ormanlar** da mesire yeri gibi kullanılan alanlardandır. **Vakit kaybedilmeden Dikili'de en az 1'rer adet A ve B Tipi Mesire Yeri resmen kurulmalıdır.**

**6- Organik Odunlu Orman Ürünleri Bahçesi:** Ekoturizme dayalı bu tarımsal ormancılık uygulaması için, yörede devlet ormanı sınırları içinde kalmakla birlikte özel-tüzel mülke sınır olduğu için fiilen ormancılık faaliyetlerine dahil edilemeyen tampon arazilerden belirlenecek en az bir alanda, gerekli izin-irtifa, kiralama işlemleri tamamlandıktan sonra kültür ve/veya doğal ahlat, böğürtlen, ahududu, yabani çilek, mercan köşkü, adaçayı vb yabani meyve-tıbbi bitki bahçesi kurulmalıdır. Bu bahçede, yöreye gününbirlik veya Bademli, Merdivenli, Denizköy vb yerleşim yerlerinde kurulacak özel-tüzel işletmelere konaklamalı gelen ekoturistler, meyve-bitki hasadını bizzat yaparken, isterlerse bitki üretme-yetiştirme çalışmalarına da katılabilmeli ve karşılığında makul bir ücret ödemelidir.

**7- Doğada Yön Bulma (Oryantring):** Uluslararası Oryantiring Federasyonu'nun kabul ettiği dört oryantiring disiplininin (Anonim, 2014) aşağıda açıklanan üçünün yapılabileceği, mümkün olursa her biri için birer saha tesis edilmelidir.

• **Koşu:** Yürüyerek veya koşarak yapılabilir.

• **Dağ bisikleti:** Kuralları koşu oryantiringine benzer. Mesafeler çoğu kez daha uzun, harita ölçeği daha büyüktür. Yarışmacılar haritalarını gidona tuttururlar.

• **Patika:** Özellikle engellilere yönelik, hız unsurunun geri plana itilip harita okuma unsurunun vurgulandığı oryantiring branşıdır. Tekerlekli sandalye ile katılan bir sporcu ile koşabilen bir sporcu eşit koşullarda yarışabilir.

Talep geldiğinde, bu tesislerde şu oryantring çeşitleri de yapılabilecektir (Anonim, 2014):

• **Skor oryantiringi:** Amaç, belirlenen sürede azami sayıda hedef bulmaktır. Zaman dolduğunda takım ya da bireylerin bulduğu hedef sayısına göre puan değerlendirmesi yapılır.

• **Bayrak oryantiringi:** Takımlar halinde yapılır. Her yarışmacı bulması gereken hedefe ulaştığında aynı takımdan başka bir sporcu sonraki hedefi bulmak için çıkar.

**8- Doğa Yürüyüşü (Trekking):** Ege Turizm Derneğinin çalışmasında (Anonim, 2009b), 7 doğa yürüyüşü ve 1 bisiklet safari güzergâhı saptanmış olup bu güzergâhlar aktif kullanımdadır. Ancak bunlar, bilimsel bir yaklaşım ve standartlara göre tesis edilip, sertifikalı alan kılavuzları eşliğinde kullanılan güzergâhlar değildir ve mutlaka zorluk derecelerine göre kısımlara ayrılmalıdır. Ayrıca bunların hepsinde güzergâhın ekseriyeti, asfalt kaplama olup motorlu taşıt trafiğine açıktır. Oysa Dikili sınırları dâhilinde çok fazla doğal ve tarihi yürüyüş güzergâhı mevcuttur. Örneğin tarafımızdan taslağı hazırlanan **Antik Perperene Yolu**, doğal Türk kızılçamı ve yer yer Türk meşelerinin altından geçip 487 m yükseltideki tepecikten fıstıkçamı deryasını seyre dalmayı; otantik yörük çadırında soluklanıp Türk kahvesinin lezzetini damaklarında yaşadıktan sonra, fıstıkçamları arasında MÖ 5. yy'dan kalma lahitleri, iki sur kalıntısı, bir tapınak, bir hamam ve 2000 kişi kapasiteli bir antik tiyatroyu görmek için Perperene'ye doğru ilerlemeyi; kısaca doğayı ve tarihi içinde hissederek gidiş-dönüş yaklaşık 3,5 km uzunluğundaki, toprak ve yer yer antik taş döşeme yolda yürümeyi hayal edenler için ideal bir “kolay” doğa yürüyüşü güzergâhıdır (Şekil 1-4). Bu güzergâhı **bisiklet safari** için de kullanmak olasıdır.

Tercihen mekân, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve beş güzergâh sınıfının (1- Çok kolay, 2- Kolay, 3- Orta, 4- Yorucu, 5- Çok zor; Anonymous, 2008) her birinden asgari bir adet güzergâhı, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlemek ve her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 10’ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların bulunduğu yerlere ait konumsal ve fizyografik bilgileri, türlere ait sistematik ve morfolojik özelliklerin de verildiği **“Dikili Doğa Yürüyüş Güzergâhları”** rehberini hazırlamak, ilk çalışma olabilir.

**9- Stabilize Yolda Tekerlekli Sandalye ile Doğa Gezintisi:** Çapı 20 mm’den büyük olmayan çakılla stabilize edilmiş, genişliği tercihen 2, 5 m

(2,0-3,0 m), eğimi tercihen ortalama % 5 (en düşük % 5 - en büyük % 10) olan trafiğe kapalı kırsal ve ormanlık alanlardaki yollardan (Anonymous, 2008) 2-4 adedi bu etkinlik için planlanıp, **“Dikili Engelsizler Doğa Gezinti Güzergâhları”** tanıtım kitapçığı hazırlanabilir.

**10- Atlı Doğa Yürüyüşü:** Atlı doğa yürüyüşü için, doğa ve at severlerin **yılkı atlarını da izleme imkânı bulacakları yer/yerler yahut Karagöl gibi eşine az rastlanır doğal mekânlar** tercih edilmelidir. Tercihen mekân, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve üç güzergâh sınıfının (1- Kolay, 2- Orta, 3- Zor; Anonymous, 2008) mümkünse her birinden asgari birer adet güzergâh, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenip her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 10’ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların bulunduğu yerlere ait konumsal bilgilerin, türlere ait sistematik ve morfolojik özelliklerin yer aldığı **“Dikili Atlı Doğa Yürüyüşü Güzergâhları”** rehberini hazırlamak isabetli olur.

**11- Doğada Görüntü Avcılığı (Foto Safari):** Doğa ve doğal yaşama ait enstantaneler kadar farklı kültürel etkinliklerde, yaşamın içinden değişik insan portreleri de foto safari tutkunlarına ilginç gelebilir. Göçerlerin yaşantıları ve köy hayatı bunlara iyi örneklerdir. Tercihen mekan, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek flora-fauna elemanları, portre ve manzara fotoğrafı çekmeye uygun altı güzergâh sınıfının (1- Aile için, 2- Kolay, 3- Orta, 4- Zor, 5- Sarp, 6- Çok sarp; Anonymous, 2008) ve **“hayatın içinde insan”** temasına uygun foto çekimlerine müsait mekanların, mümkünse her birinden asgari birer güzergâh/meکان, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenerek ve her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 30’ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların; yaban hayvanlarının ve ilginç doğa manzaralarının görülebileceği seyir noktalarının ve değişik insan manzaraları sunan mekanların bulunduğu yerlere ait konumsal ve fizyografik bilgilerin, flora ve fauna elemanlarına ait sistematik ve fotoğraf sanatında önemli dönemsel morfolojik özelliklerin yer aldığı bir kitapçık, **“Dikili Foto Safari Güzergâhları”** hazırlanmalıdır. Ayrıca iki **foto safari** güzergâhı/mekânı saptayıp, gerekli donatıları da yerleştirerek önümüzdeki birkaç yıldan birinde **“Uluslararası Dikili Doğada Görüntü Avcıları”** Yarışması düzenlenmelidir.

**12- Sportif Olta Balıkçılığı - Sualtı Dalış Turizmi - Şnorkelle Denizaltı Gözlemciliği:** Dikili 42 km deniz kıyısına sahip olup, bunun 36 km'si plaj niteliğindedir. Ayrıca Dikili sahillerinde birbirine çok yakın ikişer adadan oluşan, takım adalar şeklinde 6 ada mevcuttur. Bu adalar ve açıkları ekoturizme kazandırılabilir; fakat kapsamlı bir araştırma zorunlu görülmektedir. Halkın halen yararlanma biçimi ise, “Nerede, neler yapılabilir?” sorusuna cevap olacak özel ipuçları içermektedir. Tavşan Adası olarak da bilinen Garip Ada ile Kalem Adası arasındaki Akvaryum diye isimlendirilen yerin şnorkelle deniziçi gözlemi aktivitesinde sıkça kullanılıyor olması ve Tavşan Adasında yabani tavşanların gözlenmesi, buna güzel örnektir (Şekil 5).

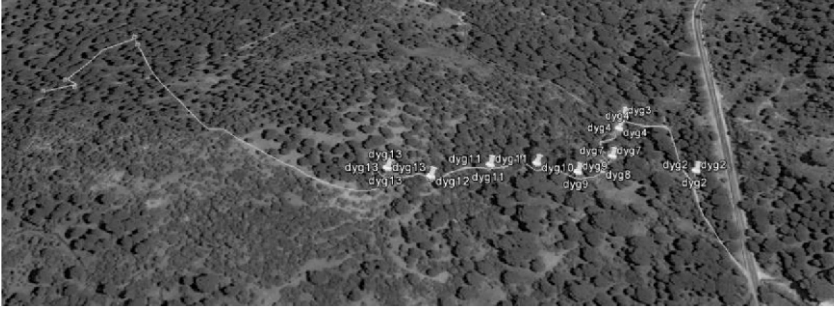


**Şekil 1.** Nebiler şelalesi (Foto: Musa GENÇ).

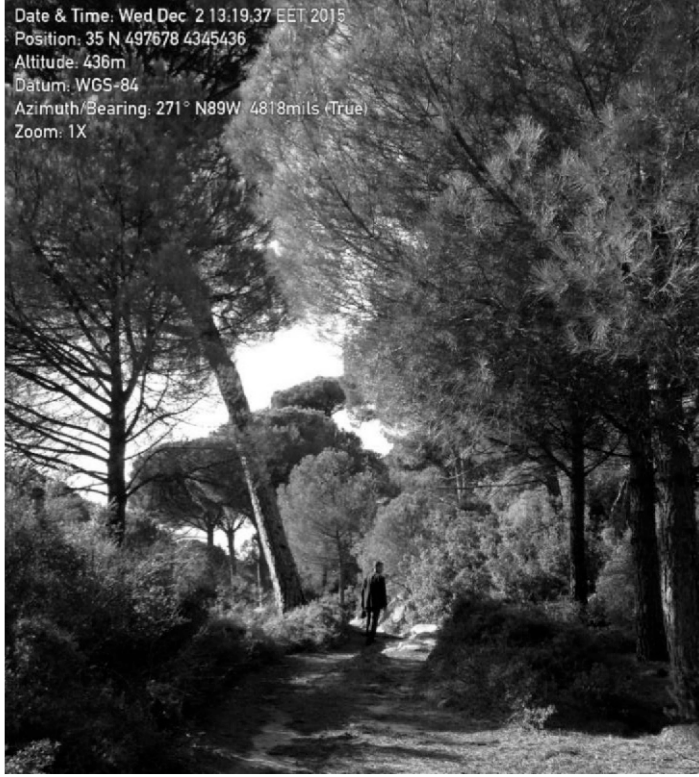




Şekil 2. Nebiler şelalesi ve Çukuralan bisiklet turizmi güzergâhlarının Google Earth görüntüsü.



Şekil 3. Taslak Perperene doğa yürüyüşü güzergâhı (Çizen, Musa GENÇ)



**Şekil 4.** Antik Perperene yolunun başlangıcı (Foto: Musa GENÇ).



**Şekil 5.** Sportif olta balıkçılığı - sualtı dalış turizmi - şnorkelle denizaltı gözlemciliğine de uygun adalarda gün batımı (Foto: İ. Atilla ACAR).

## Orta ve Uzun Dönem İçin Tekliflerimiz

Başlanan çalışmalar devam ederken, sunulan projelerin kabul edilip edilmemesine bağlı olarak yeni çalışmalara başlanmalıdır. Nitekim “**Dikili Örnek Ekoturizm Bölgesi**” projesi kabul edilecek olursa, aşağıdaki çalışmalar, orta ve uzun dönem çalışmaları olarak planlanmalıdır:

**1- Farklı Malzemelerle Üstü Kaplanmış Patikalarda Bisiklet Turizmi:** Doğa yürüyüşü güzergahlarının bazıları bisiklet safari için de kullanılabilir. Tercihen mekan, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve beş güzergâh sınıfının (1- Aile için, 2- Kolay, 3- Orta, 4- Zor, 5- Sarp, 6- Çok sarp; Anonymous, 2008) kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenip her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 10’ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların bulunduğu yerlere ait konumsal bilgilerin, türlere ait sistematik ve morfolojik özelliklerin yer aldığı “**Dikili Bisiklet Turizmi Güzergahları -1**” rehberi hazırlanmalıdır (Şekil 6).

**2- Kaplamasız Yol ve Patikalarda Bisiklet Turizmi:** Terk edilmişler başta olmak üzere her türlü orman yolu, gerekli izin ve irtifalar alınarak, bu maksatla rahatlıkla kullanılabilir. Tercihen mekân, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve üç güzergâh sınıfının (1- Kolay, 2- Orta, 3- Zor; Anonymous, 2008) mümkünse her birinden asgari birer adet güzergâh, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenecek ve her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 10’ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların bulunduğu yerlere ait konumsal ve fizyografik bilgilerin, türlere ait sistematik ve morfolojik özelliklerin yer aldığı “**Dikili Bisiklet Turizmi Güzergahları -2**” rehberi hazırlanmalıdır.

**3- Botanik Turizmi:** Bu maksatla seçilecek en az üç güzergâh, **anıtsal veya özellikli** bir bitkiye götürürken, ekoturistlerin, mevcut bitkisel zenginliği en üst düzeyde görmelerini de sağlamalıdır. Bu bağlamda, deniz seviyesinden başlayıp hâkim bir tepeye doğru yapılacak bir aktivite de ilginç olabilir; 4 mevsimin her birinde dikkat çekici gözlemlerin yapılabileceği dönemleri belirlemek ve sunmak da, botanik tutkunlarını etkileyecektir. Örneğin mantar çeşidi zenginliği ile meşhur **Kementepe yaylasına** çıkararak bir güzergâh, mantar çıkış döneminde hizmete sunulursa ilgi çekebilir. *Heracleum platytaenium*, *Campanula lyrata* subsp. *Lyrata*, *Euphorbia cardiophylla*, *Crocus biflorus* subsp. *Nubigena*, *Allium stylosum*, *Fritillaria carica* subsp.

*carica* ve *Centaurea amasiensis*, Dikili endemik bitkileri olarak kayıtlarda mevcuttur (Anonim, 2009). Fakat bu bitkilerin özel korumaya alınması, hatta olası tahribatları önlemek için yayılış mekanlarının saklı tutulması, kanımızca gereklidir.



**Şekil 6.** Üstte kaplamalı, altta kaplamasız bisiklet turizmi yolları (Foto: Musa GENÇ).

Tercihen mekân, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve bitkisel tür zenginliğine sahip yahut **özellikli** bir bitkiye veya **anıt ağaca** ulaşmayı sağlayan altı güzergâh sınıfının (1- Aile için, 2- Kolay, 3- Orta, 4- Zor, 5- Sarp, 6- Çok sarp; Anonymous, 20008) mümkünse her birinden asgari birer adet güzergâh, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenip, her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 30'ar metrelik şeritlerde veya anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların bulunduğu yerlere ait konumsal ve fizyografik bilgilerin, türlere ait sistematik ve morfolojik özelliklerin yer aldığı **“Dikili Botanik Turizmi Güzergâhları”** rehberi hazırlanmalıdır.

**4- Fauna Turizmi (Yaban Hayatı Gözlemciliği):** Dikili ilçe sınırları içinde, Bern sözleşmesine göre belirli zamanlarda korunması gereken (bzk) 2 kurbağa; 4'ü kesin korunması gereken (kk), 8'i bzk olmak üzere 12 sürüngen; 17'si kkg, 13'ü bzk olmak üzere 33 kuş türü ve 1'i kkg, 8'i bzk olmak üzere 15 memeli yaşamaktadır. Ayrıca göçmen kuşların kullandığı 2 göç yolu ilçe sınırları dâhilindedir (Anonim, 2009a). **Fauna turizmine açılacak güzergahlar tespit edilirken, bu doğal değerlerin korunması için gerekli dikkat mutlaka gösterilmelidir.** Fakat Tavşan adasında tavşanları, Bademli Pizza plajı girişinde kuşları, özellikle su ihtiyaçlarını giderirken yıldı atlarını ve bölge ırkı dağ sığırlarını gözlemlemek; gereken izinler alınarak kiralanacak bozuk bir orman alanında, kelebekleri cezbeden çalı türleriyle oluşturulacak yaklaşık 1- 2 hektarlık bir kelebek gözlem alanı tesis edip, kelebekleri seyretmek bilhassa fauna tutkunları için özlemle beklenen mekanlar olabilir.

Tercihen mekan, mümkün olmazsa zaman olarak diğer aktiviteleri etkilemeyecek ve fauna gözlemeye elverişli altı güzergâh sınıfının (1- Aile için, 2- Kolay, 3- Orta, 4- Zor, 5- Sarp, 6- Çok sarp; Anonymous, 20008) mümkünse her birinden asgari birer adet güzergâh, kullanım dönemleri ve taşıma kapasiteleri ile birlikte belirlenerek her güzergâh üzerinde sağlı – sollu 30'ar metrelik şeritlerde yer alan anıtsal ve/veya özellikli ot, çalı, ağaççık ve ağaçların; yaban hayvanlarının görülebileceği seyir noktalarının bulunduğu yerlere ait konumsal ve fizyografik bilgilerin, flora ve fauna elemanlarına ait sistematik ve morfolojik özelliklerin yer aldığı **“Dikili Fauna Turizmi Güzergâhları”** rehberi hazırlanmalıdır.



**5- Kaya Tırmanışı:** Uzun (rock climbing) ve kısa (bouldering) kaya tırmanışına uygun en az 2 kayalık saha belirlenip, buralar tırmanma zorluk derecelerine göre (Anonymous, 2014) sportif faaliyetler için hazırlanabilir. Yine hazırlanacak “**Dikili Kaya Tırmanışı Güzergâhları**” tanıtım kitapçığında kaya tırmanış alanlarına ulaşım sırasında güzergâhlar boyunca sağlı-sollu 30’ar metrelik şeritlerde ve bu mekânlarla yakın çevresinde (mekânı çevreleyen 30 m’lik şeritte) görülebilecek canlı-cansız, tarihi-kültürel objelerin de özellikleri açıklanabilir.

**6- Macera Parkı:** İçinde boşluk ve açıklıkların da mevcut olduğu ormanlık bir alanda, dikili vaziyetteki canlı-cansız ağaç gövdeleri arasında gerili halatlar veya asma halat köprüler üzerinde, ağaç gövdesi-dalı üzerinde veya ahşap köprülerle; ağaçların tepelerinde inşa edilmiş kulübeler ve bu kulübeleri birbirine bağlayan asma halat köprülerden istifade ederek, yere hiç basmadan ormanda safari yapmayı mümkün kılan macera parkları tesis edilebilir (Şekil 7). Üç tip olan macera parklarından ilki çocuklar (3-9 yaşlarında), ikincisi büyük çocuklar (10-16 yaşlarında), üçüncüsü gençler-olgunlar (16 yaşından büyükler) için, bizzat bu tip tesisleri planlama ve inşa etmede profesyonelleşmiş şirketlere kurdurulmalıdır. **Macera parklarından faydalanacaklar mutlaka, bu aktiviteler için bizzat macera parkı işletmesi tarafından verilecek eğitimi almış kişiler olmalıdır.**



**Şekil 7.** Ağaçlar üstünde bir dizi aktivitenin yapılabildiği macera parklarına bir örnek (URL-1’den).

## Sonuç

“Dikili’de Ekoturizm ve Rekreasyon” için doğru kararlar alınmalı ve geç kalmadan, yeni şeyler de yapılmalıdır; ancak, yeni bir şey yapmak, var olanın yanlış ve eksiklerini gidermek değildir; o zamana kadar yapılmayanı yapmaktır.

Örneğin, rekabetçi ve özgün bir destinasyon oluşumu için gerçekçi beklentiler ortaya koyulmalıdır. **Yüksek ekolojik değerlere sahip olan sahalar, her zaman yüksek turizm değeri içermeyebilir.** Turizm, ancak doğru pazar ürünlerini hedeflediği zaman başarılıdır. Özellikle hassas tabiat alanları ekoturizm için planlanırken, taşıma kapasitesi mutlaka belirlenmelidir. Çünkü hassas tabiat alanlarından bile beklenen faydalar yüksektir ve ne yazık ki, taşıma kapasitesinin düşüklüğü sınırlı sayıda turist demektir.

Unutulmamalıdır ki, **“ekoturizm işletmeciliği, entegre bir doğal alan yönetimidir.”** Bu bağlamda, örneğin **konaklama ve diğer turizm altyapıları mümkün olduğunca doğal alanların dışında** planlanmalıdır. Bu sayede, mesela ev pansiyonculuğu gibi yöreye ekonomik girdi getirecek bir sektör de kolayca gelişebilir.

Doğal alanlar, özellikle İzmir’de çok hassastır ve doğa, ekoturizmde öncelikle aranan kaynaktır. Fakat doğanın bırakınız tahribine, yorulmasına bile neden olunmamalıdır. İşte bu noktada, ekoturizm bölgesinde kültürel, dinsel ve tarihi çekicilikler varsa bunlardan mutlaka istifade edilmelidir. Bunun için geleneksel hayat, yerel kültür, kırsal ve sosyal ekonomik yapılar da, ekoturizmde kesinlikle temel kaynaklar haline getirilmelidir. Doğanın içinde ve doğal davranışların sergilendiği bir mekânda zamanını geçirmek isteyen ekoturistlere sunulacak örneğin mizansen değil gerçek bir geleneksel düğün, sünnet hatta cenaze merasimi onların ilgisini doğadan uzaklaştıracak ve doğada oluşacak olası baskılar daha da azalacaktır.

Doğaya dayalı turizm yönetiminin entegre bir anlayışla; yani turizme tahsis edilecek alan ve çevresinin sahip olduğu doğal, tarihi ve sosyo-ekonomik kaynakları ve bu kaynaklardan turist olarak yararlanacakları bütüncül ele alarak değerlendirilmesi zorunludur. Yine, sürdürülebilir turizmin önemli bir ögesi olan **ekoturizmin de gelişimi, piyasa taleplerine** göre şekillenir ki, talepler doğru belirlenmelidir. Keza, ekoturizmi sağlıklı ve güvensiz bir ortamda yapmak mümkün değildir. Bu nedenle Dikili’de de

**“tam donanımlı hastaneler ve güvenlik birimleri”** bulunmalı ve mutlaka **“arama-kurtarma ekipleri”** olmalıdır.

İzmir’in önemli turistik değerlerinden biri olan Dikili ilçesini, doğa sporları altyapısına sahip, açık hava eğitim alanları bulunan, yenilikçi bir ekoturizm ve rekreasyon merkezi haline dönüştürmek mümkündür. Öyle ki, modern yöntemlerle tanıtımını yapıp, ekoturizm kaynaklarına ulaşım imkânları artırıldığında Dikili, yakın gelecekte sadece İzmir’in veya Türkiye’nin değil dünyanın önemli ekoturizm merkezlerinden biri haline gelmeye namzettir.



## Kaynakça

- Akay, B., Zengin, B. (2012). Ekoturizm Kaynaklarının Geliştirilmesi: Doğu Marmara Bölgesi Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14 (23): 115-12.
- Anonim (2007). Türkiye Turizm Stratejisi 2023, Eylem Planı 200-2013. <https://www.kultur.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.pdf?0> (18.08.2016)
- Anonim (2009a). Yerlitahtacı Altın Madeni Açık Ocak İşletmeciliği Projesi Nihai ÇED Raporu. Proje İçin Seçilen Yerin Adı, Mevkii. İzmir İli, Bergama İlçesi, Yerlitahtacı Köyü Raporu, Hazırlayan Kuruluş Nazka Mühendislik San. Tic. Ltd. Şti., İli – Rapor Tarihi. İzmir – Eylül 2009.
- Anonim (2009b). İzmir Ekoturizm Güzergâhları. Ege Turizm Derneği, İzmir, 527 s.
- Anonim (2010). İzmir İlçeleri GZFT Analizi. <http://www.izka.org.tr/files/gzftpdf/tumilceler.pdf> (18.08.2016)
- Anonim (2013). İzmir İlinde Doğa Turizmi Master Planı. Orman ve Su İşleri Bakanlığı Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü IV. Bölge Müdürlüğü İzmir Şube Müdürlüğü. <http://bolge4.ormansu.gov.tr/4bolge/Files/A-TUR-PLAN/pdf/%C4%B0zmir%20Do%C4%9Fa%20Turizmi%20Master%20Plan%C4%B1-enson.pdf> (18.08.2016)
- Anonim (2014). Oryantring. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Oryantiring#Kurallar> 05.06.2014, 23:05.
- Anonim (2015a). TÜRSAB Doğa ve Macera Turizmi Raporu 2015. [https://www.tursab.org.tr/dosya/12896/tursabdogamaceraturizmi\\_12896\\_5091237.pdf](https://www.tursab.org.tr/dosya/12896/tursabdogamaceraturizmi_12896_5091237.pdf) (18.08.2016)
- Anonim (2015b). 64. Hükümet Programı. [http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet\\_programi.pdf](http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf) (18.08.2026)
- Anonymous (2008). Classification and Grading for Recreational Trails. First edition October 2008. The Irish Sports Council. [http://www.irishtrails.ie/National\\_Trails\\_Office/Publications/Trail\\_Development/Classification\\_Grading\\_of\\_Recreational\\_Trails.pdf](http://www.irishtrails.ie/National_Trails_Office/Publications/Trail_Development/Classification_Grading_of_Recreational_Trails.pdf) (18.08.2016)
- Anonymous (2014). Ratings of Difficulty & Classes of Rock Climbing. <http://www.ashevilienow.com/outdoor-activities/rock-climbing/rock-climbing-ratings> (18.08.2016)
- Ataberk, E., Baysal, F. (2011). Utilization of natural and cultural resources of Dikili (Izmir) for tourism. The 2nd International Geography Symposium GEOMED 2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 19: 173–180.
- Erdoğan, N., 2005. Sürdürülebilirlik Açısından Türkiye’de Ekoturizm Gerçeği. *Ekoloji Magazin-Doğa, Çevre ve Kültür Dergisi*, 6: 36-41.
- URL-1. Catamount Adventure Park. <http://www.catamounttrees.com/> (25.10.2016)
- Yılmaz, H., ve Karahan, F., 2010. Ekoturizm Yaklaşımlarında Flora Turizmi: Palandöken Dağlarının Potansiyeli, <<http://www.ekogezi.com/index>>, 08.02.2010.

## Gastronomi Turizmi Engelleri Kapsamında Çölyak

Received/Geliş: 07/08/2016  
Accepted/Kabul: 02/11/2016

Fügen DURLU ÖZKAYA\*  
Burcu Ayşenur AKBULUT\*\*  
Dilay TULGA\*\*\*

### Öz

Tüketici beklenti ve taleplerini şekillendiren zorunlu durumlar mevcuttur. Çölyak hastaları yeme-içme engelleri nedeniyle destinasyon seçiminde diğer tüketicilere nazaran daha fazla seçici olmak durumundadır. Yapılan araştırmalar Türkiye’de her yüz kişiden birinin çölyak olduğunu göstermektedir ve bu hastalığın tek tedavisi ömür boyu glutensiz diyetdir. Bu araştırmada, gerek eğitilmiş panelistler gerekse tüketiciler üzerinde duyu testleri yapılarak, glutensiz/badem, dut ve iğde unuyla yapılan kurabiyelerin duyu algısını ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla buğday unuyla yapılan kurabiye alternatif olarak glutensiz/badem, dut ve iğde unuyla kurabiye üretilmiştir. Bu kurabiyeler eğitilmiş panelistler ve tüketiciler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitilmiş panelistler açısından genel olarak ürünler kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Tüketiciler açısından ise genel olarak üç ürünün de beğenildiği, en fazla ortalamanın ise glutensiz un/badem unuyla yapılan kurabiyede olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu ürünlerin beğenisinin çölyak durumu ve yaş durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** glutensiz kurabiye, çölyak, gastronomi, gıda engelleri, duyu analizi

---

\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, fügen@gazi.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Ardeşen Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, burcuaysenur.akbulut@erdogan.edu.tr

\*\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi dilayoguz@gmail.com

## Celiac as Gastronomy Tourism Barriers

### Abstract

There are compulsory situations influencing consumers' expectations and demands. Celiacs have to be more selective about their choices of destinations than other consumers do because of their eating and drinking barriers. Researches reveal that one out of every hundred people in Turkey is celiac and only treatment of the disease is a lifelong gluten-free diet. This study aims to measure the sensory perception of both trained panelists and consumers about the cookies made with gluten-free flours / almond, mulberry and oleaster. For this purpose, cookies with gluten-free flours / almond, mulberry and oleaster are produced as alternatives to cookies with wheat flour. These cookies are evaluated by trained panelists and consumers. As a result of the study; products in general are viewed as acceptable by trained panelists. While all three products are admired by consumers, gluten-free flour / almond cookie has the highest mean. In addition, the admiration of the mentioned products are determined to vary to according celiac status and age.

**Keywords :** gluten-freecookies, celiac, gastronomy, foodbarriers, sensoryanalysis

## Giriş

Gastronomi turizmine verilen önem Dünya’da ve Avrupa’da gittikçe artmaktadır ve bazı turistik yerlerin pazarlamasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Durlu-Özkaya ve Can; 2012).Tüketicilerin gerek bir takım rahatsızlıklar sebebiyle gerekse beslenme engelleri sebebiyle yiyecek içecek işletmelerinde farklılık arayışı işletmeler açısından rekabet ortamında önem kazanmaktadır. Yiyecek içecek endüstrisinin her geçen gün büyümesi ile yeni işletmelerin açılması, rekabeti artırmaktadır. Bu sebeple hizmet sektöründe yer alan otel ve yiyecek içecek işletmelerinin karlılıkları için yenilikler yapması zorunlu olmaktadır (Sezgin, Zerenler, Karaman,2008: 129). Turizm hareketine katılan bireylerin her birinin birbirinden farklı istek ve beklentileri olması sebebiyle işletmelerin kişilerin isteklerine yönelik planlar yapması önemlidir (Kozak, 2006). Bu sebeple işletmelerinin farklı müşteri gruplarına(beslenme engeli olarak çölyak, diyabet, vegan gibi) yönelik menüler hazırlamaları ve bu mönüleri tanıtımda kullanmaları işletmelerin yararına olacaktır (Cömert ve Durlu-Özkaya, 2014).Bu kapsamda seyahat eden kişilerin genel özellikleri önemli olmaktadır. Son yıllarda ülkemize gelen turistlerin özel sağlık durumları nedeniyle beslenme programlarına daha fazla dikkat ettikleri görülmektedir. Örneğin,çölyak, kolesterol, kalp rahatsızlığı, şeker ve benzeri rahatsızlıklar farklı beslenme gerekleri ortaya çıkarmaktadır. Beslenme engelleri nedeniyle turistlerin yiyecek içecek hizmeti ile ilgili farklı istekleri bulunmaktadır. İşletmelerin mönü planlama sürecinde bu kriterlere dikkat etmesi önemli olacaktır. Mönülerinde diyet yemeklere ve içeceklerle ve yer vermeleri bununla birlikte beslenme engellerine yönelik yeni mönüler oluşturmaları rekabet ortamında avantaj sağlayacaktır (Kozak,2006; Sökmen, 2005).

Çölyak hastalığı; genetik yatkınlığı olan kişilerde arpa, buğday, yulaf ve çavdar gibi hububat ürünlerinin tüketilmesiyle tetiklenen bir ince barsak hastalığıdır. Çölyak hastalığı yaşam boyu süren tek gıda alerjisidir. Günümüzde toplumda sık karşılaşılan genetik hastalıklardan biridir (Özyurt v.d., 2009). Türkiye Halk Sağlığı Kurumuna göre ülkemizdeki çölyak hastalarının sadece % 10’una teşhis konulmuştur.Çölyak hastalığı raporu alan hasta sayısı 67.683 olarak bildirilmiş olup hasta sayısı 250.000 ile 750.000 arasında tahmin edilmektedir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2016). % 10 teşhisli hasta sayısına bakarak ortalama 650.000 hasta olduğu

düşünülmektedir. Çölyak hastalarıyla yapılan görüşmede sadece hastaların değil ailelerinde glutensiz diyeteye uygun beslendikleri gözlemlenmiştir. Tahmini olarak 2.600.000 kişinin glutensiz beslenmesi gerektiği öngörülmektedir. Çölyak hastalığı, dünya popülasyonunun % 0,6 ile %1'ini etkilemektedir (Yönel ve Özdiil, 2014). Bu bulgular sebebiyle çölyak hastaları için kullanılabilen alternatif unlar geliştirilmesi önemlidir. Araştırma kapsamında iğde unu, dut unu ve badem unu karışımı glutensiz un kullanılmıştır.

İğde (*Elaeagnus angustifolia L.*), kapalı tohumlular (*Magnoliophyta*) bölümünün, iki çenekliler (*Magnoliopsida*) sınıfının, gülgiller (*Rosales*) takımının, iğdegiller (*Elaeagnaceae*) familyasından bir bitkidir (Kalyoncu, Ersoy ve Yılmaz, 2008). İğde kışın yaprağını döken, doğada kendiliğinden yetişebilen, çok fazla toprak seçiciliği olmayan yetiştirilmesi oldukça kolay bir bitkidir (Gülcü ve Çelik-Uysal, 2010).

Dut bitkisi, Urticales takımının *Morus* cinsine dahildir. Dünyanın ılıman iklim bölgelerinde *Morus* cinsinin 100 kadar türü tanımlanmıştır. Bu türlerden yaygın olarak 10 – 12 türün yetiştiği kabul edilmekle beraber, en çok rastlanan türler, beyaz dut (*Morus alba*), kara dut (*Morus nigra*) ve mor dut (*Morus rubra*)'dır (Polat, 2004).

Badem, Rosales takımının Rosaceae familyasının *Prunus* cinsine bağlı *P. amygdalus* alt cinsi içerisinde yer almaktadır. *P. amygdalus* alt cinsine dahil 40'a yakın badem türü bilinmektedir. Badem, yetiştiriciliği yapılan en eski meyve türlerinden birisidir (Alkan, Tekintaş, Seferoğlu ve Ertan, 2014).

Alternatif ürün geliştirilmesi ile ilgili literatür değerlendirildiğinde, Cömert ve Durlu-Özkaya(2014)'nın beslenme engelleri kapsamında vegan beslenmeyi değerlendirdikleri çalışmalarında veganlar için sütsüz ve yumurtasız kek reçetesi ortaya koydukları görülmektedir. Suwanpanich, Wanvijitkul ve Suwonsichon (2014)'nın yöresel ürünlerden un üretilmesi yoluyla muffin yapılması ve müşteri kabul edilebilirlik düzeyinin incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmada, geliştirilen ürünün renk ve lezzetinin genel beğeniyi etkilediği ortaya konmuştur. Bir ürünün, malzeme çeşitliliğini belirleyen, hazırlanırken kullanılan teknikler ve pişirme yöntemlerini etkileyen kültürel farklılıklar o ürünü tüketme motivasyonunu ve kalite algısı etkileyebilmektedir (Son ve diğ., 2014). Geliştirilen ürünlerin hangi şartlarda hazırlandığı kadar, ürünü tadan kişilerin diyet durumları, demografik

özellikleri, kültürel farklılıkları da duyuşsal algılarını etkileyebilmektedir. Araştırmada çölyak hastaları için kullanılabilen alternatif unlar geliştirilmiştir.

Bu araştırma, gerek eğitimli panelistle gerekse tüketiciler üzerinde duyuşsal testler yapılarak, glütensiz+bademli, dut ve iğde unuyla yapılan kurabiyelerin duyuşsal algısını ölçmek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında tüketicilerin tadım yaptıkları kurabiyeleri beğenme düzeylerinin çölyak durumu ve yaş durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda üç farklı undan kurabiye üretilmiş ve eğitimli panelistlerin yanı sıra tüketiciler üzerinde ürünlerle ilgili duyuşsal algı ölçülmüştür.

### **Materyal ve Yöntem**

Araştırma kapsamında hazırlanan kurabiyelerin içeriğinde bulunan malzemelerin markaları için Ankara Çölyak Derneği'nden bilgi alınmış ve şu markalar kullanılmıştır: Glütensiz un (Schar®, İtalya), şeker (Balküpu®, Türkiye), yumurta (Keskinoglu®, Türkiye), tereyağ (Yörsan®, Türkiye), pudra şekeri (Bağdat®, Türkiye), tarçın (Bağdat®, Türkiye), zencefil (Bağdat®, Türkiye), şekerli vanilin (Bağdat®, Türkiye), kabartma tozu (Bağdat®, Türkiye), badem (Papağan®, Türkiye).

***İğde unu hazırlanışı:*** İğde unu piyasada hazır bulunabilen bir ürün olmaması sebebi ile iğdelerin kabukları soyulup elde ufalanarak hazırlanmıştır. Çekirdeklerinden ayrılan iğde meyvesi 45°C'de kurutularak un haline getirilmiştir.

***Dut unu hazırlanışı:*** Piyasadan temin edilen kuru dut, 600 W gücündeki blender (Arçelik®) yardımıyla un haline getirilmiş, 45°C'de kurutulmuş ve elenerek kullanılmıştır.

**Glütensiz un ve badem unu hazırlanışı:** Badem ununun glütenle temasından kaçınmak amacıyla kabuklu badem kullanılmıştır. Piyasadan satın alınarak kabuklarından ayrılan bademden iç kabukları soyularak ve öğütülerek badem unu elde edilmiştir. Hazırlanan kurabiyelerin çölyak hastaları tarafından da tüketilecek olması nedeniyle kullanılan malzemelerin glütenle temas etmemesine dikkat edilmiştir.

**Kurabiyelerin reçetesi ve hazırlanışı:** Araştırmada glütensiz/badem unu, iğde unu ve dut unu kullanılarak üç ayrı ürün geliştirilmiştir.

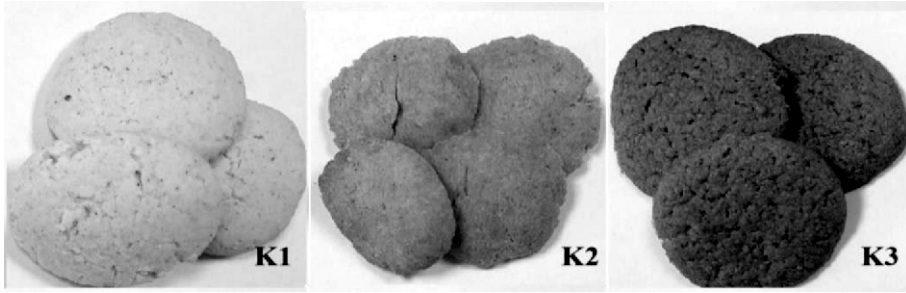
**K1:** 100 gr tereyağ + 1 yumurta+ 50 gr pudra şekeri+ 160 gr iğde unu + 2 gr tarçın+ 2 gr zencefil+ 10 gr şekerli vanilin+ 10 gr kabartma tozu

**K2:** 100 gr tereyağ + 1 yumurta+ 50 gr pudra şekeri+ 160 gr dut unu + 2 gr tarçın+ 2 gr zencefil+ 10 gr şekerli vanilin+ 10 gr kabartma tozu

**K3:** 100 gr tereyağ + 1 yumurta+ 50 gr pudra şekeri+ 160 gr glütensiz un+100 gr badem+ 2 gr tarçın+ 2 gr zencefil+ 10 gr şekerli vanilin+ 10 gr kabartma tozu

Araştırma kapsamında hazırlanan kurabiyeler; K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. K1 glütensiz ve badem unuyla, K2 iğde unuyla, K3 dut unuyla hazırlanmış kurabiyeleri ifade etmektedir. Hazırlanışı ise şu şekildedir:

Malzemelerin hepsi bir arada yoğurulur. Şekil verilir.200 derecelik fırında 15-20 dk.arasında pişirilir. Geliştirilen ürünlerde iğde ve dut unlu kurabiyede 160 gr un yerine 160 gr iğde yada dut unu kullanılmıştır. Glütensiz/Bademli kurabiyede ise 160 gr glütensiz un ve 100 gr badem kullanılmıştır.



**Resim 1. Alternatif unlarla elde edilen ürünler**

**Eğitimli panelistler için duysal analiz:** Araştırma iki grup katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci grup eğitimli panelistlerden (n=12) oluşurken, ikinci grup tüketicilerden (n=92) oluşmuştur. Birinci grupta yer alan eğitimli panelistleri, duysal analiz konusunda eğitim almış olan Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde yüksek lisans eğitimi alan kişiler oluşturmaktadır. Eğitimli panelistlere hazırlanan ürünlerle ilgili duysal analiz tekniklerinden tanımlama değerlendirmesi içinde profil analizinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında üç farklı kurabiye hazırlanmıştır. Panelistlerden doldurmaları istenen duysal analiz ölçeğinde 1: “çok kötü”, 2: “kötü”, 3: “orta”, 4: “iyi”, 5: “çok iyi” şeklinde 5’li beğeni ölçeği ve “parlak-mat”, “çatlak-düz”, “sert-yumuşak”, “şekerli-şekersiz”, “var-yok” şeklinde 5’li semantik farklılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ürünlerle ilgili görünüm, koku, doku, lezzet olarak dört bölüm yer almaktadır. Görünümle ilgili olarak parlaklık, çatlaklık ve kızarmış görünüm düzeyi, dokuyla ilgili sertlik ve kırılabilirlik düzeyi, kokuyla ilgili koku beğenisi ve belirgin koku olup olmadığı, lezzetle ilgili ise ağızda dağılma, tatlılık oranları ve lezzet düzeyi sorulmuştur. Üç ürün tadım eğitimi almış olan panelistler tarafından duysal analizi yapılmış olup çıkan sonuçlara istinaden geliştirilmiş ürünler için tüketici tadım anketi uygulanmıştır.

**Tüketiciler için duysal analiz:** Araştırmada ikinci grubu oluşturan kişiler ve araştırma evreni tüketicilerdir. Araştırma kapsamında oluşturulmuş ürünlerin tüketiciler tarafından duysal analizi yapılmış ve hazırlanan tüketici duysal analiz ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve kolayda örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemiyle çölyak hastası olmayan tüketicilere



ulaşılırken; ölçüt örnekleme yöntemiyle sadece çölyak hastalarına ulaşmak hedeflenmiştir. 5 Ocak 2016- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında çölyak hastası olmayan 71 tüketiciye ulaşılırken, Ankara Çölyak Derneği aracılığıyla çölyak hastası olan 21 tüketiciye ulaşılmıştır. Araştırma örneklem grubunu 92 tüketici oluşturmaktadır. Tüketiciler için hazırlanmış olan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci bölümde 7'li beğeni ölçeği şeklinde ürün görünümü, kokusu, dokusu, lezzeti ve genel beğeni düzeyi sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise tadılan üç üründen hangisini daha çok satın alma niyetleri sorulmuştur.

**Verilerin analizi:** Belirlenen amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan tüketici beğeni ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,88 bulunmuş ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Varyans testi homojenliği sağlanmadığından parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Tüketicilerin çölyak durumu ve yaş durumuna göre ürün beğenilerinin farklılaşp farklılaşmadığını ölçmek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Araştırma kapsamında hem eğitimli panelistlerin hem de tüketicilerin üretilen kurabiyelerle ilgili algıları ve beğenileri değerlendirilmiştir. Araştırmada eğitimli panelistlere ürünlerle ilgili duyuşal özellikler sorulmuş ve panelistlerin yanıtları Tablo 1'de ortalama olarak verilmiştir. Eğitimli panelistlerin, alternatif unlarla üretilmiş kurabiyelerin görünüşü açısından değerlendirmelerine bakıldığında; K1, K2 ve K3 parlaklık ve çatlaklık açısından uygun değerlere sahipken, K3 fazla kızarmış olarak değerlendirilmiştir. Bu durumun dutun yapısı gereği olduğu düşünölmüş ve bu nedenle de ürün kabul edilebilir görölmüştür. Doku açısından incelendiğinde; K1, K2 ve K3 ürünleri unlarının karakteristik yapılarına uygun olması nedeniyle kabul edilebilir görölmektedir. Koku açısından incelendiğinde bütün ürünlerin kokularının iyi olduğu belirtilmiştir. Belirgin koku durumu dut unuyla yapılan üründe daha fazla hissedilmiş ve panelistlere bu kokunun ne olduğu sorulduğunda dut kokusu cevabı alınmıştır. Bu durum dutun kendine özgü kokusu olması nedeniyle kusur olarak görölmemiştir. Lezzet açısından değerlendirildiğinde ise; üç ürünün de lezzetinin iyi olduğu

ve tatlılık açısından normal olduğu ifade edilmiştir. K1 ürünü belirgin bir şekilde ağızda dağılırken, K2 ve K3 ürünleri belirgin tat açısından farklılaşma göstermiştir. Panelistlere belirgin tat durumu sorulduğunda iğde ve dut cevabı alınmıştır.

**Tablo 1:** Eğitimli panelistlerin duyuusal analiz bulguları

Eğitimli Panelistlerin Ortalamaları				
Duyusal Özellikler		K1*	K2*	K3*
Görünüş	<i>Parlaklık (parlak-mat)</i>	3,42	2,42	3,75
	<i>Çatlaklık (çatlak-düz)</i>	2,33	3,58	3,33
	<i>Kızarmış Görünüm (var-yok)</i>	2,67	2,33	1,83
Doku	<i>Sertlik (sert-yumuşak)</i>	1,75	3,75	3,50
	<i>Kırılganlık (var-yok)</i>	2,08	3,58	2,75
	<i>Yapışkanlık (var-yok)</i>	4,42	1,83	2,92
Koku	<i>Koku (iyi-kötü)</i>	1,92	2,17	2,83
	<i>Belirgin Koku (var-yok)</i>	2,33	2,42	1,83
	<i>Lezzet (iyi-kötü)</i>	2,00	2,08	2,17
Lezzet	<i>Ağızda dağılma (var-yok)</i>	1,67	3,92	2,42
	<i>Tatlılık (şekerli-şekersiz)</i>	2,42	2,42	2,25
	<i>Belirgin tat (var-yok)</i>	2,50	1,42	1,83

\***K1:** glütensiz un ve badem unuyla yapılmış kurabiye; **K2:** iğde unuyla yapılmış kurabiye; **K3:** dut unuyla yapılmış kurabiye

Tablo 2’de görüldüğü üzere alternatif unlarla üretilmiş olan ürünlerin tadımını yapan katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır. Kadınlar % 59.8 oranında çoğunluğu oluştururken, erkeklerin % 40.2 olduğu görülmektedir. Yaş açısından bakıldığında çoğunluğu 45 yaş ve üstü oluştururken, eğitim durumlarında çoğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %22.8 oranında çölyakhastası olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: Tüketicilerin demografik özellikleri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Erkek	37	40.2	Ortaokul ve altı	8	8.7
Kadın	55	59.8	Lise	16	17.4
			Üniversite	46	50.0
			Lisansüstü	22	23.9
<b>Yaş Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Gelir Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
18-24	25	27.2	1000 TL ve altı	28	30.4
25-34	17	18.5	1001-2000 TL	16	17.4
35-44	11	12.0	2001-3000 TL	20	21.7
45 ve üstü	39	42.4	3001-4000 TL	11	12.0
			4000 TL ve üstü	17	18.5
<b>Çölyak Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Çölyak	21	22.8			
Çölyak değil	71	77.2			
<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>			

Tüketicilerin alternatif unlarla üretilmiş kurabiyelere ilişkin beğenileri ve satın alma niyeti Tablo 3'te yer almaktadır. Ortalamalar incelendiğinde; görünüş, lezzet, doku ve koku açısından glutensiz un ve badem unuyla yapılmış kurabiyenin diğer kurabiyelere göre daha beğenildiği söylenebilir. Satın alma niyeti de bu beğeniye doğrulamaktadır. Tablo 3'te satın alma niyeti açısından da glutensiz un ve badem unuyla yapılmış kurabiyenin daha çok tercih edildiği görülmektedir. İkinci beğenilen kurabiye dut unuyla yapılan olurken, iğde unuyla yapılan kurabiyenin de genel anlamda beğenildiği söylenebilir.

**Tablo 3:** Tüketicilerin duyu analizi bulguları

<b>Tüketicilerin Ortalamaları**</b>			
<b>Duyusal Özellikler</b>	<b>K1*</b>	<b>K2*</b>	<b>K3*</b>
<i>Görünüş</i>	6,03	4,71	5,51
<i>Lezzet</i>	6,02	5,03	5,42
<i>Doku</i>	5,91	4,83	5,29
<i>Koku</i>	6,03	5,35	5,49
<i>Genel Beğeni Düzeyi</i>	6,20	5,09	5,59
<i>Satın Alma Niyeti</i>	n=47	n=18	n=27

**\*K1:** glutensiz un ve badem unuyla yapılmış kurabiye; **K2:** iğde unuyla yapılmış kurabiye; **K3:** dut unuyla yapılmış kurabiye  
**\*\* Ölçek soruları 7'li likert tipte Hiç Beğenmedim (1) - Çok Beğendim (7) şeklinde sorulmuştur.**

Araştırmada tüketicilerin çölyak durumu ve yaşlarına göre duyu algılarının farklılaşması incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Tüketicilerin çölyak durumu ve yaşlarına göre duyu algılarının farklılaşması

	<b>Çölyak Durumu</b>	<b>Çölyak (n=21)</b>		<b>Çölyak değil (n= 71)</b>		<b>U</b>	<b>p</b>	<b>Toplam</b>
		<i>sıra ortalaması</i>	<i>sıra toplamı</i>	<i>sıra ortalaması</i>	<i>sıra toplamı</i>			
<b>K1</b>	Görünüş	40.55	851.50	48.26	3426.50	620.500	.210	<b>Çölyak = 40,62</b> <b>Çölyak değil= 48,24</b> <b>U= 622.000</b> <b>p= 0.244</b>
	Lezzet	41.71	876.00	47.92	3402.00	645.000	.313	
	Koku	44.71	939.00	46.39	3247.00	708.000	.786	
	Doku	43.74	918.50	47.32	3359.50	687.500	.565	
<b>K2</b>	Görünüş	57.24	1202.00	43.32	3076.00	520.000	<b>.033</b>	<b>Çölyak = 58,88</b> <b>Çölyak değil= 42,84</b> <b>U= 485.500</b> <b>p= 0.015</b>
	Lezzet	55.98	1175.50	43.70	3102.50	546.500	.058	
	Koku	59.48	1249.00	42.66	3029.00	473.000	<b>.009</b>	
	Doku	53.26	1118.50	44.50	3159.50	603.500	.178	
<b>K3</b>	<b>Çölyak Durumu</b>	<b>Çölyak (n=21)</b>		<b>Çölyak değil (n= 71)</b>		<b>U</b>	<b>p</b>	<b>Toplam</b>
		<i>sıra ortalaması</i>	<i>sıra toplamı</i>	<i>sıra ortalaması</i>	<i>sıra toplamı</i>			

	Görünüş	46.69	980.50	46.44	3297.50	741.500	.969	Çölyak = 56,26 Çölyak değil= 43,61 U= 540,500 p= 0,055				
	Lezzet	53.69	1127.50	44.37	3150.50	594.500	.143					
	Koku	60.88	1278.50	42.25	2999.50	443.500	.004					
	Doku	55.05	1156.00	43.97	3122.00	566.000	.083					
K1	Yaş	18-24 (n=25)		25-34(n=17)		35-44 (n=11)		45 + (n=39)		$\chi^2$	p	Toplam
		sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd			
		Görünüş	33.30	42.50	48.45	56.15	13.530	.004	18-24 = 31,44			
		Lezzet	38.08	52.53	54.86	46.91	5.165	.160	25-34 = 50,09			
		Koku	34.83	50.91	47.18	50.40	6.829	.078	35-44 = 55,14			
	Doku	35.12	49.26	62.55	48.06	10.054	.018	45 + = 52,15				
								$\chi^2 =$ 11,46 p = 0,009				
K2	Yaş	18-24 (n=25)		25-34(n=17)		35-44 (n=11)		45 + (n=39)		$\chi^2$	p	Toplam
		sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd			
		Görünüş	35.64	48.85	52.14	50.85	5.989	.112	18-24 = 33,92			
		Lezzet	30.46	49.79	56.09	52.64	13.350	.004	25-34 = 49,41			
		Koku	40.00	47.47	60.09	46.41	4.626	.201	35-44 = 60,18			
	Doku	40.88	49.76	56.45	45.87	3.034	.386	45 + =49,44				
								$\chi^2 = 9,15$ p = 0,027				
K3	Yaş	18-24 (n=25)		25-34(n=17)		35-44 (n=11)		45 + (n=39)		$\chi^2$	p	Toplam
		sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd	sıraort.	sd			
		Görünüş	38.86	37.59	43.32	56.18	9.924	.019	18-24 = 33,12			
		Lezzet	36.12	38.47	49.68	55.76	11.050	.011	25-34 = 39,23			
		Koku	37.52	43.32	53.73	51.60	5.713	.126	35-44 = 55,09			
	Doku	30.10	42.47	58.55	55.37	17.680	.001	45 + = 55,82				
								$\chi^2 =$ 13,60 p = 0,003				

Yapılan analizler sonucunda; glütensiz/badem unlu kurabiyede çölyak durumlarına göre bir farklılaşma görülmezken, iğde ve dut unuyla yapılmış kurabiyelerde tüketicilerin çölyak durumlarına göre bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşma; iğde unuyla ve dut unuyla yapılan kurabiyenin çölyak hastaları tarafından çölyak olmayanlara göre daha çok

beğenmelerinden kaynaklanmaktadır. Yaş durumları açısından bakıldığında; üç üründe de yaşa göre farklılaşma görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde 18-24 yaş aralığının diğer yaş gruplarına göre üç kurabiyeyi de daha az beğendiği söylenebilir.

Bulgular değerlendirildiğinde; çölyak hastalarının ürün seçeneklerinin dar olması nedeniyle yeni ürünleri daha kolay kabul ettikleri söylenebilir. Diğer yandan diyabet hastalarının şekerli ürünlere olan ilgisi ya da vegan beslenmeyi tercih edenlerin yumurtasız ve sütsüz yapılmış bir keke olan ilgisi göz önüne alındığında, çölyak hastalarının beğenme düzeylerini kurabiye yemeyi özlemeleri etkilemiş olabilir. Yaş açısından gençlerin ürünleri daha az beğendikleri görülmüştür. Bu durum gençlerin alışkın olmadıkları tatları daha zor kabul etmelerinden ya da yaşlılara göre tat alma duyularının daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Öyle ki yaşlanma ile birlikte duyuusal kayıpların olduğu bilinmektedir. Yaşlı bireylerin besinlerin tatlarına yönelik algıları ve duyarlılığı ilerleyen yaşlarda düşebilmekte, özellikle 45 yaşından sonra tat tomurcuklarının birçoğu bozulmakta ve tat duyusu giderek işlevini kaybetmektedir (Guyton ve Hall, 2007 aktaran Ustaahmetoğlu, 2015). Miişoğlu ve Hayoğlu (2005)'nuntad eşik derecelerinin algılanması üzerine hazırladıkları çalışmada, 20-30 yaş grubunda yer alanların tat algılama bakımından 30-40 yaş grubuna göre daha duyarlı oldukları ifade edilmiştir (Miişoğlu ve Hayoğlu 2005).

### **Sonuç ve Öneriler**

Günümüzde tüketicilerin daha bilinçli hale gelmesiyle birlikte tüketiciler pazarda yeni arayışlar içerisine girmeye başlamışlardır. Özellikle kişilerin beslenme ile ilgili birtakım engellerinin olması sebebiyle beslenme konusunda daha dikkatli davranmaktadırlar. Bu sebepten yola çıkarak işletmeler farklı rahatsızlıklara yönelik ortaya çıkan beslenme engelleri açısından alternatifler yiyecekler hazırlamalıdır. Bu ürünleri tanıtımda kullanmaları bu müşteri grubunun dikkatini çekecek ve işletmelerin karlılıkları açısından önemli olacaktır. Yapılan çalışmada beslenme engelleri kapsamında çölyak hastalarına yönelik glutensiz beslenme ele alınmıştır. Bu amaçla işletmeler için örnek teşkil etmesi açısından ürünler geliştirilerek tüketicilerin beğenisine sunulmuştur. Geliştirilen bu ve benzeri ürünlerin beslenme engeli olan müşteriler için dikkat çekici olacağı ve böylece turizm

sektörü içerisinde fark yaratmak amacıyla kullanılabilmesi düşünülmektedir. Çölyak hastalığı, dünya popülasyonunun % 0,6 ile %1'ini etkilemektedir. Bu bulgular sebebiyle çölyak hastaları için kullanılabilen alternatif unlar geliştirilmesi önemlidir. Araştırma kapsamında iğde unu, dut unu ve badem unu karışımı glutensiz un kullanılmıştır. Bu unlardan kurabiye üretilmiş ve eğitilmiş panelistlerin yanı sıra tüketiciler üzerinde ürünlerle ilgili duyu algısı ölçülmüştür. Buğday unuyla yapılan kurabiye için alternatif olarak glutensiz/badem, dut ve iğde unuyla kurabiye üretilmiştir. Bu kurabiyeler eğitilmiş panelistler ve tüketiciler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitilmiş panelistler açısından genel olarak ürünler kabul edilebilir görülmüştür. Tüketiciler açısından ise genel olarak üç ürünün de beğenildiği, en fazla ortalamanın ise glutensiz un/badem unuyla yapılan kurabiyede olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu ürünlerin beğenilerinin çölyak durumu ve yaş durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çölyak hastalarının ürün seçeneklerinin dar olması nedeniyle yeni ürünleri daha kolay kabul ettikleri söylenebilir fakat çölyak durumuna göre farklılaşmanın geliştirilen ürünün kendisinden mi yoksa psikolojik nedenlerle mi gerçekleştiğine yönelik araştırmalar artırılmalı ve diyet yapmak zorunda olan kişilere uygun ürünler geliştirilmelidir. Araştırmaya konu olan ürünlerin beğenilerinin yaş durumuna göre farklılaşması gençlerin yaşlılara nazaran daha yüksek tat eşikleri olmasından ya da ürünlerin tatlılık oranları nedeniyle gerçekleşmiş olabilir. Geliştirilen ürünler gençlerin ve yaşlıların beğenileri de dikkate alınarak geliştirilebilir.

Tüketici beklenti ve taleplerini şekillendiren zorunlu durumlardan biri kabul edilebilecek çölyak hastalığı, yeme-içme engellerine neden olmakta ve insanların destinasyon seçiminden satın alma davranışına kadar pek çok durumu şekillendirmektedir. Türkiye’de her yüz kişiden birinin çölyak olduğunu ve bu hastalığın tek tedavisi ömür boyu glutensiz diyet olduğunu düşünürsek, hem tüketiciye verilen hizmetin ihtiyaç durumuna göre düzenlenmesi hem de artan rekabet ortamında işletmeler için fırsat sağlaması açısından çölyak menüleri geliştirilmelidir. Araştırma göz önüne alındığında, farklı maddelerden un elde edilmiş ve kurabiye yapımında kullanılmıştır. Tüketicilerin beğenisine sunulmak üzere bunun gibi başka ürünler de geliştirilebilir ve menüde yer alan tatlılar bu şekilde çeşitlendirilebilir. Yiyecek ve içecek işletmeleri, beslenme engelleri nedeniyle farklı isteklerde

bulunan msterilerini dikkate alan ürünler geliştirmeli ve geliştirilen ürünleri menü planlama sürecinde dikkate almalıdır. Ayrıca söz konusu işletmelerin lyak hastalığı konusunda mutfak personelini eğitmesi dikkat etmesi gereken bir diğer unsurdur. İşletmelerin, menülerinde diyet yemeklere ve içecekler yer vermeleri ve bununla birlikte ya unsuru gibi diğer faktörleri de dikkate alarak en uygun menüyü oluşturmaları rekabet ortamında avantaj sağlamasının yanı sıra beslenme engelleri nedeniyle tüketimde bulunamayanlar için toplumsal bir sorumluluk anlayışı ortaya koyacaktır. Ayrıca araştırma konusunun farklı boyutlarla ele alınmasını da sağlaması açısından; alternatif ürünlerin geliştirilmesi, geliştirme süreçlerinin değerlendirilmesi, üretilen ürünlerin müşteri beğenisi, bu beğenin satın alma niyetlerine etkisi, geliştirilen ürünleri tadanların duyuusal algılarına etki eden unsurların incelenmesine yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir.



### Kaynakça

- Alkan, G., Tekintaş, F., Seferoğlu, H., & Ertan, E. (2014). Niğde Altun Hisar Yöresi Bademlerinin Seleksiyonu. *Türk Tarım-Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 51-55.
- Cömert, M., & Durlu-Özkaya, F. (2014). Gastronomi Turizminde Beslenme Engelleri Kapsamında Vegan Beslenme Örneği. *15. Ulusal Turizm Kongresi* (s. 492-498). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Durlu-Özkaya, F., & Can, A. (2012). Gastronomi Turizminin Destinasyon Pazarlamasına Etkisi. *Türktarım, Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Dergisi*, 206, 28-33.
- Gülcü, S., & Çelik-Uysal, S. (2010). Kuş İğdesinde (*Elaeagnus angustifolia* L.) Yetiştirme Sıklığının Fidan Morfolojik Özelliklerine Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 74-81.
- Kalyoncu, İ., Ersoy, N., & Yılmaz, M. (2008). Seleksiyon İslahıyla Belirlenen Bir İğde (*Elaeagnus angustifolia* L.) Tipinin Yeşil Uç Çeliklerinin Köklenmesi Üzerine Farklı Hormon ve Nem Seviyeleri Etkisinin Araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9-18.
- Kozak, N. (2006). *Turizm Pazarlaması*. Ankara : Detay Yayıncılık.
- Miişoğlu, D., & Hayoğlu, İ. (2005) Tat Eşik Değerlerinin Algılanması Tanınması ve Derecelendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 29-35.
- Özyurt, H., Şahin, Ş., Özüğurlu, A., Atış, Ö., Benli, İ., Aydoğan, L., . . . Yıldırım, R. (2009). Tokat Bölgesinde Çölyak Hastalığı Ön Tanılı Kişilerde HLA Geninde Sık Görülen Mutasyonlar. *Türk Klinik Biyokimya Dergisi*, 75-80.
- Polat, A. (2004). Hatay'ın Antakya İlçesinde Yetiştirilen Bazı Dut Tiplerinin Meyve Özelliklerinin Belirlenmesi. *Bahçe*, 67-73.
- Sezgin, M., Zerenler, M., & Karaman, A. (2008). Otel İşletmelerinin Menü Planlamasında Yaratıcılık, Yenilikçi lik, Girişimcilik Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyo Ekonomi*, 4(8), 127-142.
- Son J.S, Kim K.O., Suwonsichon T., Do V.B., Jauniau A., Pécourt A, Hayakawa, F., Suzuki K., Cho M.S., Fukutome N. ve Valentin D. (2014). Cross-cultural differences in consumer quality perception of rice, *SPISE 4th International Symposium* (July 25-27), Vietnam
- Sökmen, A. (2005). *Yiyecek İçecek Hizmetleri Yönetimi ve İşletmeciliği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Suwanpanich, P., Wanvijitkul, V. ve Suwonsichon, T. (2014). Consumer acceptibility of partial substitution of wheat flour with the glutinous puffed rice, khao ma flour on muffin, *SPISE 4th International Symposium*(July 25-27), Vietnam
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2016, Ocak 27). *Çölyak Görülme Sıklığı ve İllere Göre Dağılımı*. Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı: <http://beslenme.gov.tr/index.php?page=519> adresinden alındı.
- Ustaahmetoğlu, Erol (2015). Tat Algısı için Dilden Daha Fazlası mı Gerekli? Tat Testi Üzerine Bir Uygulama *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (3): 127-134.
- Yönel, O., & Özdil, S. (2014). Çölyak Hastalığı. *Güncel Gastroentoloji*, 93-100.

# Türkiye Ekonomisinde Cari Denge Açığı Yapısal mı, Konjonktürel mi?\*

Received/Geliş: 20/06/2016  
Accepted/Kabul: 16/11/2016

Ömer EMİRKADI\*\*

## Öz

Türkiye ekonomisi açısından özellikle de son 5 yıllık süreçte, yüksek cari denge açıklarının verilmesi ve bu gelişmeler sonucunda ekonomi gündemine gelen kırılğanlıklar, dış dengeyi, makroekonomik istikrarı sağlamaya dönük politikaların merkezine oturtmuştur. Dolayısıyla da cari işlemler dengesine dair sağlıklı bir politika tasarımının geliştirilebilmesi için öncelikli olarak, herhangi bir dönemdeki cari açığın ne kadarının konjonktürel (çevrimsel) ne kadarının yapısal bir sorun kökenli olduğuna dair soruların yanıtlanması gerekmektedir.

Bir diğer tartışma ise, cari açığın nedenleri ve açığın finansman kalitesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke gibi Türkiye de, bir ölçüde yüksek yatırım malı ithalatına bağlı olarak kaydettiği pozitif ekonomik büyüme sonucu cari denge açığı vermektedir ve bu trend cari açığın yüksek olduğu dönemlerde nispeten yüksek bir büyüme hızı ve cari açığın düşük olduğu dönemlerde ise nispeten düşük bir büyüme hızı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Finansman açısından da açığın kısa ya da, uzun vadeli finansman yoluyla karşılanması da ayrıca önem kazanmaktadır.

Türkiye ekonomisinin kısa vadeli yakın tarihine bakıldığında cari dengenin çevrimsel faktörlerle birbirine yakın hareket ettiği görülmektedir. Üretim sürecinde ithal girdilerin yoğun olarak kullanılması, ithalatın milli gelirle aynı yönde hareket etmesine ve dolayısıyla cari dengenin büyümeye duyarlılığının yüksek olmasına neden olmaktadır.

Cari dengeye yönelik bir politika tasarlanırken belli başlı bazı sorulara cevap bulunması önemlidir: Herhangi bir dönemdeki cari denge açıklarının ne kadarlık bir kısmı konjonktürel unsurlara bağlıdır ya da, cari açığın oluşmasında iç talep, dış talep ve yurt içi ve yurt dışı fiyatların rolü nedir gibi? Bu çalışma, söz konusu soruların yanıtlanmasına katkıda bulunmak ve Türkiye’de cari işlemler dengesi dinamiklerine dair tartışmaların sağlıklı bir zemine oturtulmasına katkı sağlamak amacıyla cari dengenin çevrimsel ve yapısal bileşenleri değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Cari Denge, Türkiye Ekonomisi, Dış Ticaret

---

\*Bu çalışma, AISSC-2016 2th Annual International Conference on Social Sciences, 02-04 June 2016, Istanbul- Turkey konferansında sunulmuş aynı isimli çalışmanın, gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş hali olup, özeti bildiri kitabında yer almaktadır.

\*\*Öğr. Gör., Karadeniz Teknik Ünivesitesi, Araklı MYO, emirkadi@ktu.edu.tr

## Is Current Account Deficit In The Turkish Economy Structural or Countercyclical?

### Abstract

Turkey's economy, in the last five years, gave high current deficits and fragilities occurred, which are the consequence of these deficits, placed the external balance into the center of politics that aims to provide macroeconomic stability. Therefore, in order to develop a steady policy about current account balance, firstly, the questions that are how much of the current account deficit, in any period, is cyclical and how much of it is based on structural problem, need to be answered.

Another topic focuses on the causes of current account deficit and its finance qualification. Turkey, too, as in many developed and developing countries, gives current account deficit in the result of positive economical growth, depending on high investment goods importing to some extent. This trend emerges as a higher growth rate when current deficit is high and as a lower growth rate when current deficit is low. In terms of financing, it is important to answer the deficit through short or long term financing.

It may be observed that current account balance is in close relation with cyclical factor, considering the short-term recent history of Turkey's economy. The intensive usage of imported inputs during the production process causes imports to company national incomes and hence the sensitivity to the growth of the current account balance is high. When designing a policy for the current account balance it is crucial for some questions to be answered: How much of the current account deficit, in any period, depends on cyclical elements or what are the roles of domestic and foreign demand and domestic and foreign prices in forming current account deficit? This study evaluates the cyclical and structural elements of current account balance in order to contribute to answer the the aforementioned questions and to reinforce the suggestions that are about the current account balance in Turkey.

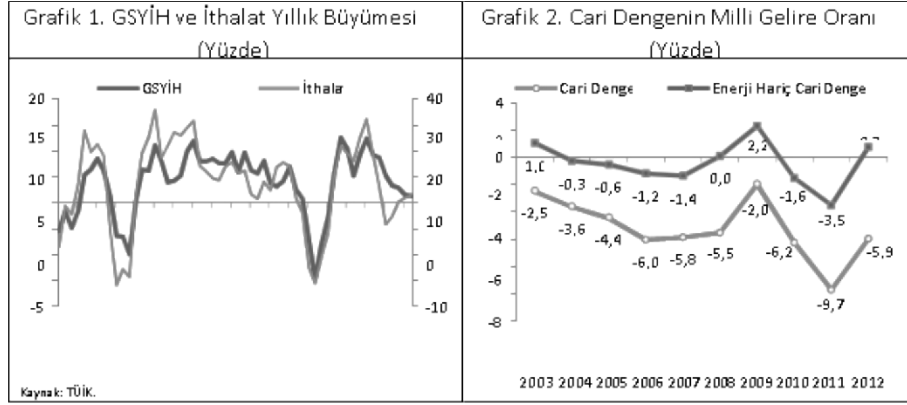
**Keywords:** Current Account, Foreign Trade, Turkish Economy

## Giriş

Türkiye’de cari işlemler açığının son yıllarda yüksek ve dalgalı bir seyir izlemesi cari denge dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik çalışmaların önemini artırmaktadır. Cari işlemler dengesine dair politika tasarımının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için ise öncelikle herhangi bir dönemde cari açığın ne kadarının konjonktürel ne kadarının yapısal unsurlara bağlı olduğu sorusuna da yanıt bulanması gerekmektedir. Bu çalışma da söz konusu soruya cevap bulabilmeyi amaçlamaktadır.

Ekonomik krizin yaşandığı 2001 yılında GSYH’nin % 1,9’u kadar fazla veren cari işlemler dengesi, 2002 yılından itibaren ülkeye giren spekülâtif sermaye girişleri ve iç talebe bağlı spekülâtif büyümenin etkisiyle açık vermiştir. Cari açığın artış eğiliminde oluşu ekonomide yarattığı kırılgan yapı ile kendini giderek hissettirmiştir. Türkiye’nin cari işlemler dengesine bakıldığında, 2001 yılından bu yana dış ticaret hacminde artışa karşın, cari işlemler dengesinde de çok ciddi boyutlarda açıklar kaydedilmiştir. Bu çalışmada temel amaç, Türkiye için önemli bir sorun haline gelen, cari işlemler açığı sorununun kökeninde yatan başlıca nedenleri ve spesifik olarak da sorunun yapısal mı konjonktürel mi olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Türkiye ekonomisinin yakın geçmişine bakıldığında cari işlemler dengesinin daha ziyade konjonktürel faktörlerle ortak hareket ettiği görülmektedir. Üretim sürecinde yoğun ithal girdi kullanımı, özellikle ithalatın milli gelire beraber hareket etmesine ve dolayısıyla cari dengenin büyümeye duyarlılığının yüksek olmasına neden olmaktadır (Grafik 1). Nitekim 2001 krizini takiben güçlü bir büyüme eğilimine giren Türkiye ekonomisinde cari açığın milli gelire oranı hızla artarak 2006 yılında yüzde 6’ya ulaşmıştır (Grafik 2). 2007 yılından itibaren gözlenen kademeli yavaşlama sürecinde emtia fiyatlarının seyrinin de etkisiyle yüksek düzeylerini koruyan cari açığın milli gelire oranı, 2009 kriziyle birlikte tarihsel olarak oldukça düşük düzeylere gerilerken, bu dönemde iktisadi faaliyetlerdeki keskin daralma enerji dışı cari dengenin milli gelirin yaklaşık yüzde 2’si kadar fazla vermesine neden olmuştur.



Kriz sonrasında gözlenen yurt içi talep kaynaklı güçlü toparlanma ve zayıf dış talep görünümü cari açığın hızla genişlemesine yol açmıştır. 2011 yılında yüzde 10'a yaklaşan cari açığın milli gelire oranı yakın tarihin en yüksek düzeyi olarak gözlenmiştir. Bu gelişmelerin finansal istikrar üzerindeki olası olumsuz etkilerini sınırlamak amacıyla uygulamaya koyulan politikaların katkısıyla 2012 yılında cari açığın milli gelire oranında kayda değer bir iyileşme olmuştur. Ancak, bu düzelmeye sonrasında dahi cari dengenin oldukça yüksek seviyelerde kaldığı dikkat çekmektedir (Grafik 2). Bu durum, yapısal unsurların önemine işaret etmekte ve cari işlemler dengesine yönelik dinamiklerin daha yakından incelenmesini gerektirmektedir.

### Türkiye'de Cari İşlemler Dengesi Açığının Nedenleri

Bir ülkede cari denge açığı verilmesi, negatif tasarruf yapıldığını dolayısıyla da, o ülkede gerçekleşen ekonomik büyümenin dış tasarruflarla, bir anlamda da uluslararası yatırımcıların tercihlerine bağlı olarak gerçekleştiğini ortaya koyar. Ekonomide yaşanabilecek, ani sermaye çıkışları, ülke ekonomisini hızlı bir düzeltmeye zorlayabilir. Bu nedenle, sürdürülebilir nitelikteki bir büyüme için, ulusal tasarrufların artırılması oldukça önemlidir.

**Türkiye için cari açık; büyük ölçüde borç yaratan, finansmanı konusunda ciddi sıkıntılar çıkaran ve ağırlıklı olarak portföy yatırımlar (hisse senedi, bono, tahvil) ile finanse edilmesi bakımından çoğu zaman kritik eşik düzeylerine gelmiştir. Burada yapılması gereken en temel şey; portföy yatırımları yerine**

**doğrudan yabancı yatırımların ülkeye girişini sağlamak olmalıdır. Portföy yatırımlarının artması, ülkede sermaye çıkışlarına ve finansal piyasalarda istikrarsızlıklara yol açtığından, makroekonominin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Aksine, artan doğrudan yabancı yatırımlar ekonomik büyümeyi, istihdamı ve üretimi arttırır, ülkeye döviz girmesini sağlar (Aksümer., 2012, 3).**

Türkiye ekonomisi açısından cari denge açığı üzerinde etkili olan temel faktörler şu başlıklar altında sıralayabiliriz:

### **Dış Ticaret Açığı**

Türkiye ekonomisinde cari işlemler dengesi açığının en önemli nedeni, dış ticaret açığıdır. 1980 öncesi dönemde izlenen ithal ikameci ekonomi politikası ile tüketimde kullanılan malların yurt içinde üretilmesine çalışılmıştır. 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte, küreselleşen dünyaya birazda kontrolsüz bir biçimde eklenme çabaları sonucu, ihracata dayalı bir ekonomik büyüme modeli uygulanmaya başlamıştır. Ne var ki bir takım hukuki ve yapısal düzenlemeler olmaksızın başlayan bu dışa açılma süreci ve ilerleyen dönemde AB ile gerçekleştirilen Gümrük Birliği sürecinin de katkısıyla toplam ihracatın toplam ithalatın gerisinde kalması dış ticaret açığıyla sonuçlanmıştır.

Dolayısıyla dışa açılım süreci, Türkiye'nin dış ticaret hacmini artırırken, diğer taraftan da dünya ekonomisindeki risklerin Türkiye ekonomisine yansımalarına neden olmuştur. Bu risklerden en önemlilerinden birisi de artan dış ticaret hacmine karşın, cari dengenin sürekli açık vermesi olmuştur.

Türkiye'nin dış ticaret dengesine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, dış ticarete sürekli olarak açık verildiği ve bu açığın 2011 yılında en yüksek değerine ulaştığı görülmekte olup ihracatın ithalatı karşılama oranını da son yıllardaki en düşük düzey olan % 61,5 civarındadır.

**Tablo 1.** Türkiye'nin Dış Ticaret Dengesi (Milyar \$)

	İhracat	İthalat	Denge	İhracat/İthalat (%)
2008	132.02	201.96	-69.94	65.4
2009	102.14	140.93	-38.79	72.5
2010	113.88	185.54	-71.66	61.4
2011	134.91	240.84	-105.93	56
2012	152.46	236.55	-84.08	64.5
2013	151.80	251.66	-99.86	60.3
2014	157.61	242.18	-84.57	65.1
2015*	143.85	207.20	-63.36	69.4

Kaynak: TÜİK, Dış Ticaret İstatistikleri, Mart 2016, \*Geçici

Türkiye, dış ticarete en fazla açığı, Çin'e karşı vermektedir. Çin'in 2001 yılında Dünya Ticaret Örgütü'ne kabul edilmesiyle birlikte, dünya genelinde ihracatını hızla arttırmaya başlamış ve Türk firmaları, bu ülkeyle rekabet edemez duruma gelmiştir. Ayrıca Türkiye ile Çin arasında özel ticaret anlaşmaları olmadığı için ve karşılıklı yatırım ilişkileri yeterince gelişmediği için Türkiye'nin dış ticaret açığı her geçen yıl artış göstermektedir.

Çin ile gerçekleştirilen ikili ticarete, 1996 yılında dış ticaret açığımız 491 milyon dolar iken 2015 yılında bu rakam 25 milyar doları bulmuştur.

Türkiye'de gerçekleştirilen üretimin yaklaşık dörtte üçü ara malı ithalatına bağımlıdır. Bu durum, ihracatı arttırırken, ithalatın da beraberinde artmasını getirmektedir. Tablo 2'de ithalatı yapılan malların dağılımı, verilmektedir.

**Tablo 2.** İthalatın Mal Grupları Arasındaki Dağılımı (%)

	Aramalı	Sermaye Malları	Tüketim Malları
2008	72.7	13.9	11.0
2009	70.6	15.2	13.7
2010	70.8	15.5	13.3
2011	71.9	15.5	12.3
2012	74	14.3	11.3
2013	73	14.6	12.1
2014	73	14.9	12
2015*	71	16	13.1*

Kaynak: Maliye Bakanlığı, \*2015 değerleri, ilk 8 aylık döneme aittir.

### Enerjide Dışa Bağımlılık ve Artan Enerji Fiyatları:

Türkiye enerji ihtiyacının önemli bir kısmını ithal etmektedir. 2008 küresel krizini takip eden son dönemde 2009 yılı hariç olmak üzere nispeten yüksek seyreden petrol fiyatlarının da katkısıyla enerji maliyetlerinin artması sonucu önemli oranda cari açık verilmiştir. Geride bıraktığımız 2015 yılı itibarıyla gerek yurt içi talepte görülen daralma gerekse de enerji fiyatlarında yaşanan gerileme cari açığa olumlu yönde yansırken AB'nin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar ve Rusya ile yaşanan kriz nedeniyle turizm gelirlerindeki yavaşlama bu olumlu tablonun sürdürülebilmesine engel olmaktadır.

**Tablo 3.** Enerji İthalatının Ekonomideki Yeri

	Enerji İthalatı (Milyar \$)	Toplam İthalat (Milyar \$)	Enerji İthalatının Toplam İthalat İçindeki Payı (%)	Cari Açık (Milyar \$)	Enerji İthalatının Cari Açık İçindeki Payı (%)	Enerji Giderleri Hariç Cari Açık (Milyar \$)	Ham Petrol Varil Fiyatları (\$)***
2008	48.3	202.0	23.9	41.5	116.3	-6.8	91.5
2009	29.9	140.9	21.2	13.4	223.7	-16.5	53.5
2010	38.5	185.5	20.7	46.6	82.5	8.1	91.5
2011	54.1	240.8	22.5	77.1	70.1	23.1	71.2
2012	60.1	236.5	25.4	34.4	174.7	-4.7	86.46
2013	56	251.7	22.2	64.7	86.5	-9.1	91.1
2014	54.9	242.2	22.7	45.8	120	-2.3	85.6
2015	39.2	207.2*3	19	32.19	121	-4.6**	45

Kaynak: TÜİK, Dış Ticaret İstatistikleri Mart 2016, Maliye Bakanlığı Yıllık ekonomik Rapor. Botaş Sektör Raporu 2014, \*2015 Kasım, \*\*2015 Temmuz, \*\*\*inflationdata.com

Ayrıca Tablo 3'ü değerlendirmeye devam edersek, enerji giderleri hariç cari açığa baktığımızda, sorunun önemli ölçüde aşıldığı görülmektedir. Ne var ki, enerjinin talep esnekliğinin çok düşük olması (Filippini, 1999; Bernstein ve Griffin, 2005; Fan ve Hyndman, 2008), enerji ithalatının cari açık üzerindeki baskısının, kısa vadede ortadan kaldırılmasını güçleştirmektedir.



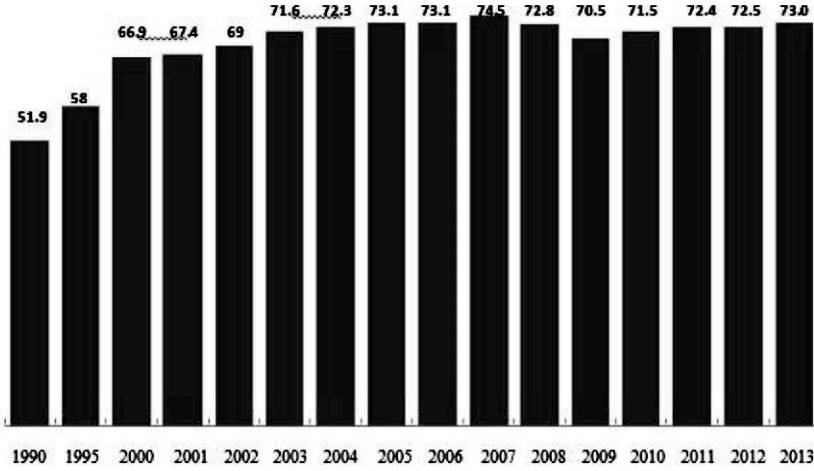
Türkiye'nin enerji ithalatının arkasında büyük ölçüde elektrik üretiminde petrol ve doğalgaz kullanımına ağırlık verilmesi bulunmaktadır. Türkiye'de 2016 yılında elektrik üretiminin kaynaklara göre dağılımı, Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** 2016 Yılı Elektrik Üretiminin Kaynaklara Dağılımı

Üretim Kaynağı	Birim değeri (megavatsaat)	%
Doğalgaz ve Petrol	27.724.21331.92	31.92
Hidrolik	23.871.96827.49	27.49
İthal Kömür	12.937.46914.90	14.90
Taş Kömürü ve Linyit	13.078.95515.06	15.06
Rüzgar	406.8275.07	5.07
Jeotermal	1.346.8181.55	1.55
Diğer Termik	1.220.8061.41	1.41
Biogaz	609.1000.70	0.70
İthalat	658.2071.91	1.91

Kaynak:enerjiatlasi.com

Tablo 4'de görüldüğü gibi, Türkiye elektrik enerjisinin yaklaşık üçte birini petrol ve doğalgazla üretmiştir. Bu oran, dünya ortalaması olan %27'nin üzerindedir. Türkiye'nin enerjide dışa bağımlılığı devam etmektedir. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı'nın (ETKB) açıkladığı 2013 birincil enerji verilerine göre ithal kaynakların oranı 2012'de yüzde 71,5 iken 2013'de yüzde 73,5'a yükselmiştir. 2013'te yerli kaynakların birincil enerji tüketimindeki payı ise yüzde 26,5 olmuştur. Önümüzdeki yıllarda bu oranın artmak bir yana daha da düşmesi söz konusudur. 2014 yılında enerji hammaddeleri ithalatın 54,9 milyar dolar ödenmiştir. "Tükettiği enerjinin yaklaşık dörtte üçünü dışarıdan ithal eden Türkiye, enerjide dışa bağımlılığın en yüksek olduğu birkaç ülke arasında yer almaktadır"(mmo.org.tr).



Şekil 1. 1990-2013 Türkiye Enerji Talebinin Dışa Bağımlılık Oranı (%)

Birincil enerji talebinin yerli üretim ile karşılama oranı (TYÜKO) 2012 yılında % 27,5 olarak gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye'nin enerjide dışa bağımlılığı % 72,5 düzeyindedir (Şekil 1). “Bu oran, özellikle 1990’ların başından itibaren doğal gaz tüketimindeki büyük yükselişe bağlı olarak önemli bir artış göstermiş ve 2000’li yılların başından itibaren % 70’ler civarında seyretmeye başlamıştır”(enerji.gov.tr).

### İç Tasarruf Oranlarının Azlığı

Türkiye’de cari işlemler açığı, hem mutlak değer hem de GSYH’nın oranı olarak ciddi bir makroekonomik dengesizliğin varlığını göstermektedir. Bu durum öncelikle ülkemizde var olan bir tasarruf-yatırım dengesizliğinin somut göstergesi niteliğindedir. Cari açık varsa bu durum iç tasarrufların yatırımları karşılamaya yetmediğini gösterir.

“Ülkemizde 1998 yılında GSYH’nın %24,3’ü olan ulusal tasarruf oranı sürekli azalarak 2010 yılında %13,3’e düşmüştür. Bu oran 2012 de % 13,9 düzeyindeyken 2013 de % 12,7’ ye gerilemiş, 2014 yılında % 13,3 düzeyinde gerçekleşmiştir”(worldbank.org). Dolayısıyla da yurtiçi tasarruflar yatırımları finanse edemediğinden, yatırımlar dış borçlanmayla gerçekleştirilebilmekte ve bu da cari açığı arttırmaktadır.

### Dış Borç Stokunun Yüksekliği

Dış borç stokunun yüksekliği de Türkiye’de cari açığı arttıran bir faktördür. Dış borç anapara ödemeleri, finans hesabı içinde yer alırken, bu borçlar için ödenen faizler, cari işlemler hesabına kaydedilmektedir. Dış borçlara ilişkin bilgiler, Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Dış Borç Stokunun Cari Açığa Etkisi (Milyar \$)

	Dış Borç Stoku				Cari Açık	Dış Borç Faiz Ödemeleri	Dış Borç Faiz Ödemelerinin Cari Açık İçindeki Payı (%)
	Özel Kesim	Merkez Bankası	Kamu	Toplam			
2008	188.1	14.1	78.3	281	41.9	8.7	20.7
2009	172	13.3	83.5	269	13.9	7.3	52.1
2010	191.4	11.6	89.1	292	48.5	5.4	11.1
2011	203.8	10.7	95.1	303.9	77.1	5.1	6.6
2012	227.9	7.1	104	339.7	34.4	4.1	12
2013	268	5.23	115.9	390.2	64.7	3.9	6
2014	282.3	2.48	117.7	402.70	45.8	4	8.7
2015	283.8	1.33	112.96	398.04	32.2	3.8	12

Kaynak: Hazine Müsteşarlığı, Kamu Finansmanı İstatistikleri

Tablo 5’den de görüldüğü gibi, ülkenin dış borç stoku sürekli artarak, 2015 yılı itibariyle 400 milyar dolara ulaşmıştır. Bu borçların faiz ödemeleri, cari açığı arttırmaktadır.

“Bu bağlamda bir açılım daha yaparsak, cari işlemler dengesi ile dış borç stokunda ortaya çıkan artış ve azalışlar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Cari işlemler dengesindeki açık, uluslar arası rezervlerin değişmediği varsayımı altında, dış borç miktarında artışlara neden olmaktadır”(Emirkadi, 2003, 41).

### Cari Açığın Finansman Kalitesi

Türkiye ekonomisinde cari açığın başlıca finansman kaynakları şunlardır:

#### Doğrudan Yabancı Yatırımlar

“ Doğrudan yabancı yatırımlar, cari açığın finanse edilmesinde en sağlıklı araçlardan birisidir”(YASED, 2011: 10). “Çünkü krizde ülkeyi hemen terk edemez”(Keskingöz ve Bozgeyik, 2012). Bu yönüyle, ülkede döviz krizi

yaratma potansiyeli daha azdır. Türkiye'ye gelen DYY miktarı ve bu DYY'nin cari açığın finansmanındaki payı, Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6.** Doğrudan Yabancı Yatırımlar ve Cari Açığı n Finansmanındaki Payı

	DYY (Milyar \$)	CA (Milyar \$)	DYY/CA (%)
2008	19.8	41.9	47
2009	8.5	13.9	61
2010	9.0	48.5	19
2011	16.1	77.1	21
2012	13.2	34.4	38
2013	12.4	64.7	19
2014	12.5	45.8	27
2015*	16.8	32.2	52

Kaynak: T.C Başbakanlık Türkiye Yatırım Destek ve Tanıtım Ajansı

Tablo 6'ya bakıldığında, DYY'nin cari açığın finansmanında dönem dönem de olsa önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Küresel krizin ilk iki yılında DYY girişinin arttığı 2008-2009 yıllarında, cari açığın hemen hemen yarısı DYY tarafından finanse edilmiştir. DYY, cari açığın finanse edilmesinde önemli bir alternatif olup, ülkeye daha fazla DYY çekilebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

### **Portföy Yatırımları**

Portföy yatırımları, en küçük bir kriz belirtisinde, ülkeyi hızla terk ederek, ülkede döviz krizine sebep olma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, cari açığın finansmanında çok güvenilir olmayan bir araçtır. Türkiye'de portföy yatırımlarının seyri ve cari açığın finansmanındaki payı, Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7'den da görüldüğü gibi, 2008 yılında, ülkeden büyük miktarlarda portföy yatırımı çıkışı olmuş ve bu hesap eksi değer almıştır. Gelişmiş ülkelerin 2008 krizinin etkilerini henüz tam olarak atlatmadığı 2010 ve 2011 yıllarında, Türkiye %9.2 ve %8.5'lik büyüme oranları ve istikrarlı ekonomisiyle, portföy yatırımları için güvenilir bir ülke olmuş ve önemli miktarda portföy yatırımı çekmiştir. Bu gelen paralar, cari açığının finansmanında da önemli bir yer tutmuştur. Ancak, portföy yatırımları ile cari açığı uzun süre finanse etmek mümkün değildir.

**Tablo 7.** Portföy Yatırımları ve Cari Açığın Finansmanındaki Yeri

	PY(Milyar \$)	CA(Milyar \$)	PY/CA (%)
2008	-3.8	41.9	-9,1
2009	2.9	13.9	21
2010	19.6	48.5	40
2011	19.5	77.1	25
2012	38.36	34.4	112
2013	21.39	64.7	33
2014	20.85	45.8	46
2015*	-9.37	32.2	-29

Kaynak: TCMB-EVDS-Ödemeler Bilançosu Analitik Sunum. \*Geçici

### Diğer Yatırımlar

Ticari krediler, diğer krediler, efektif mevcutları ve mevduat hesapları, diğer varlık ve yükümlülükler bu hesapta kaydedilmektedir. Türkiye’de diğer yatırımlar (DY) hesabı pozitif değer vermekte ve cari açığın finansmanında önemli bir yer tutmaktadır. Tablo 8’de görüldüğü üzere geride bıraktığımız 2015 yılında cari açığın finansmanının çok büyük kısmı bu hesaptan sağlanmıştır. Ancak bu yatırımlar, cari açığın finansmanında, uzun vadede güvenilir değildir. Çünkü alınan kredilerin faizleri, ilerleyen yılların cari açığını arttıracaktır.

**Tablo 8.** Diğer Yatırımlar ve Bu Yatırımların Cari Açığın Finansmanındaki Yeri

	DY (Milyar \$)	CA (Milyar \$)	DY/CA(%)
2008	34.5	41.5	83
2009	-8.3	13.4	-62
2010	29.4	46.6	63
2011	19.9	77.2	26
2012	22.3	34.4	65
2013	38	64.7	59
2014	17.6	45.8	38
2015*	29.6	32.2	92

Kaynak: TCMB-EVDS-Ödemeler Bilançosu Analitik Sunum. \*Geçici

### Net Hata ve Noksan

Bir ülkenin dış dünya ile ekonomik ilişkilerini gösteren ödemeler dengesine ilişkin verilerin derlenmesinde ortaya çıkan hatalar ve eksikliklerin ödemeler dengesi tablosunda gösterildiği kaleme net hata ve noksan adı veriliyor. Çeşitli kayıt hataları veya eksiklikleri nedeniyle bu hesapların toplamı uygulamada sıfırdan büyük ya da küçük çıkar.

Ödemeler dengesi, çifte taraflı kayıt yöntemine göre tutulan muhasebe sistemine dayalı bir bilanço olduğu için tanım gereği dengede olması gerekmektedir. O nedenle dengeyi sağlayabilmek için ortaya çıkan fark ters işaretli olarak “net hata ve noksan” adı altında yazılır ve böylece ödemeler dengesi dengeye gelmiş olur.

Net hata ve noksan kalemi, genel olarak, ölçüm hataları ve tablodaki verilerin eksik veya fazla derlenmesinden kaynaklanır. Net hata ve noksan kaleminin oluşmasının nedenleri arasında şunları sayabiliriz: “(1) Zaman uyumsuzlukları (İhraç edilmiş malın gidiş tarihiyle ihraç edilen mal karşılığında alınacak paranın gelişinin farklı dönemlerde olması gibi.) (2) Beyan yanlışlıkları veya hataları (Gümrük beyanlarındaki eksikler ya da yanlışlar gibi.) (3) Kayıt dışılıklar (Gelirlerin kayda girmemesi ya da finansmanın kayıt dışı olarak gerçekleştirilmesi gibi.) (4) Anketlerdeki ölçüm hataları” (Turizm gelirlerinin belirlenmesinde uygulanan anketlerin gerçeği tam olarak yansıtamaması gibi.) (Eğilmez, M., 2015)

**Tablo 9.** Net Hata ve Noksan ve Cari Açığın Finansmanındaki Yeri

	<b>NHN (Milyar \$)</b>	<b>CA (Milyar\$)</b>	<b>NHN/CA(%)</b>
2008	1.97	41.5	5
2009	2.3	13.4	31.0
2010	-4.6	46.6	5.9
2011	8.3	77.2	10.8
2012	-0.9	34.4	9.0
2013	1.4	64.7	2.2
2014	1.6	45.8	3.5
2015*	9,3	32.2	29

Kaynak: TCMB-EVDS-Ödemeler Bilançosu Analitik Sunum. \*2015

Tablodan da görüldüğü gibi, 2009 yılında cari açığın %31’i, 2015 yılında ise %29’u NHN hesabıyla kapatılmıştır. Ne var ki NHN, garantisi

olmayan bir hesaptır ve bu kalemler cari açığın uzun dönemde sürdürülebilir olması olanaklı değildir.

### Resmi Rezervler

Eğer cari işlemler ve sermaye hesapları ile net hata noksan kalemlerinin toplamı sıfırdan farklı bir rakam veriyorsa, bu rakam döviz rezervlerine aktarılır. Eğer ilk üç kalemden bir pozitif bakiye var ise (döviz girişleri çıkıştan fazla ise) bu kalem rezervlere aktarılır. Söz konusu pozitif bakiye ödemeler dengesi istatistiklerine eksi olarak girer ve rezerv artışlarına kaydedilir.

“Buradaki mantık, fazla veren döviz hesabının ödemeler dengesi istatistiklerinden çıkartılarak, rezervlere eklenmesine dayanır. Dolayısıyla ödemeler dengesi istatistiklerinde rezerv hareketlerinde eksi ifadesi rezervlerin artmakta olduğunu (ödemeler dengesindeki hesabın eksildiğini) ifade eder” (Yeldan, 2005: 48-49).

**Tablo 10.** Rezerv Varlıklardaki Değişim ve Cari Açığın Finansmanındaki Yeri

	RV (Milyar\$)	CA (Milyar\$)	RV/CA (%)
2008	2.8	41.5	6.7
2009	-0.8	13.4	-5.9
2010	-15.0	46.6	-32.1
2011	-1.0	77.2	-1.3
2012	-22.8	34.4	-66
2013	10.8	64.7	16.7
2014	-0.47	45.8	-1
2015*	11.8	32.2	37

Kaynak: TCMB – EVDS - Ödemeler Bilançosu Analitik Sunum. \*Geçici

Tabloda yer alan negatif değerler, ilgili yıllardaki cari açığı finanse etmek için, resmi rezervlerden yararlanıldığını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle cari açığı kapatmak için, hemen her yıl, döviz rezervlerinden yararlanılmıştır. Fakat bu, cari açığın finansmanı için uygun ve sağlıklı bir yol değildir.

### Literatür

Dış denge ile ilgili literatürde farklı iktisadi yaklaşımlara dayanmakla beraber birbirlerini tamamlayıcı nitelikteki norm, sürdürülebilir ve çevrimden

arındırılmış cari denge yaklaşımları bulunmaktadır. Çevrimden arındırılmış cari denge yaklaşımı cari açığın konjonktürle ilgili kısmının ayrıştırılmasına ana trendin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

“Sürdürülebilir cari denge yaklaşımı ödemeler dengesi denkliğinden yola çıkan bir yaklaşım olup, ülkenin net dış varlık durumu ile uyumlu cari denge büyüme ve enflasyon varsayımları dâhilinde hesaplanabilmektedir” (Röhn, O., 2012, 14).

Cari dengeyi konjonktür etkilerinden ayrıştırdığımızda, eğer ana eğilim “norm” veya “sürdürülebilir” cari dengeden uzaktaysa, bu durum yapısal bir takım önlemlere işaret edecektir.

Günümüzde konu ile ilgili olarak Bayoumi, T. ve H. Faruquee (1998), Isard, P. (2007) ve Graham, J. ve D. Steenkamp (2012) yaptıkları çalışmalarda; yurt içi ve yurt dışında iç dengenin sağlandığı dolayısıyla çıktı açıklarının sıfır olduğu, döviz kurlarında görülen dalgalanmaların geçmiş hareketlerin gecikmeli etkilerinin tamamlandığı cari denge görünümünü ifade etmektedir. Peter ve Faruquee (1998), Lee, Milesi-Ferretti, Ostry, Prati ve Ricci (2008), Salto ve Turrini (2010), Jaumotte ve Sodsriwiboon (2010) tarafından yapılan çalışmalara göre; cari dengeyi geçici ya da bir kereye özel konjonktürel unsurlardan arındırmayı temel alan bu bakış açısı, özellikle de denge reel döviz kuru hesaplamalarında yoğun bir biçimde kullanılmaktadır.

Türkiye ekonomisi açısından konuyla örtüşen bazı çalışmalardan Bénassy-Quéré, Béreau ve Mignon (2008) çalışmasında 2005 yılı için yüzde 4,6 olarak hesaplanan çevrimden arındırılmış cari açık/milli gelir oranının, yapısal öğelerin ima ettiği düzeyin iki katından fazla olduğu görülmektedir. Medina, Prat ve Thomas (2010) ise; böyle bir durumda ekonominin dengeye gelebilmesi için reel döviz kuru uyarlamasına gereksinim olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki tablolarda görülebileceği üzere son yıllardaki en yüksek miktarda cari açık verilen 2011 yılında, konjonktürel etkilerin belirgin olduğu görülmektedir. Örneğin 2012 yılı IMF Türkiye raporunda vurgulandığı üzere, ilgili dönem cari denge açığındaki ana trendin, dış hesapların sürdürülebilirliğini gözeten bir diğer yaklaşım olan ve ülkelerin net dış borçluluğunu göz önüne alan norm düzeyinin epeyce üzerinde dolayısıyla da reel döviz kurunda önemli ölçüde değer kaybı görülebileceği belirtilmektedir.

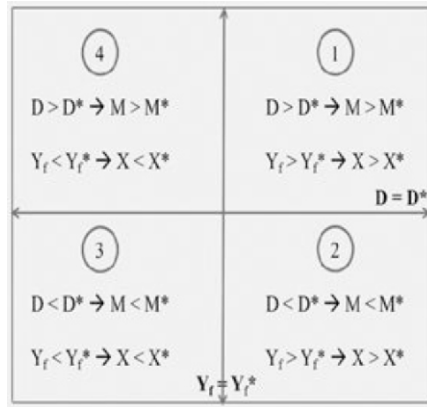


## Çevrimden Arındırılmış Cari Denge

İç ve dış konjonktürdeki dalgalanmaların cari denge üzerindeki etkisinin hesaplanmasının sağlanabilmesi için öncelikle Türkiye’de cari dengenin dinamiklerinin ana sürükleyici kalemlerinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Türkiye’de cari dengedeki hareketlerin en önemli bileşeninin mal-hizmet dengesi olduğu, kalan kısmın GSYİH’ye oranının zaman içinde istikrarlı bir seyir izlediği görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada temel olarak mal-hizmet ithalatı ve ihracatına üzerine odaklanılmakta, gelir dengesi ve cari transferlere herhangi bir uyarılama yapılmamaktadır.

Dış ticaret açığının çevrimsel unsurlardan arındırılması için herhangi bir dönemde ithalat ve ihracat üzerindeki konjonktürel etkilerin hesaplanması gerekmektedir. Çalışmada, Türkiye ekonomisine dair önceki çalışmalara paralel olarak, dış ticaret açığının en önemli belirleyicilerinin iç talep ve dış talep olduğu varsayılmıştır.

Bu çerçevede, ithalatın yurt içi talep, ihracatın ise küresel talep ile ilişkisi ve bir iş çevriminde ortaya çıkabilecek olası kombinasyonlar Şekil 2’de şematik olarak gösterilmiştir. Burada D yurt içi talebi, M ithalatı, Yf küresel talebi (yabancı geliri), X ihracatı, yıldızlı ifadeler ise ilgili değişkenlerin uzun vadeli eğilimlerini temsil etmektedir.



Şekil 2. İş çevrimlerinde İhracat ve ithalat

Örneğin, 4 numaralı bölge yurt içi talebin (dolayısıyla ithalatın) uzun vadeli eğiliminin üzerinde, Yf ile ifade edilen küresel talebin (dolayısıyla da ihracatın) ise uzun vadeli eğiliminin altında seyrettiği dönemleri temsil

etmektedir. “Güçlü iç talep-zayıf dış talep” şeklinde özetlenebilecek bu dönemler, tıpkı küresel krizi takip eden süreçte 2010-2011 döneminde olduğu gibi cari denge açısından en olumsuz konjoktüre tekabül etmektedir. Öte yandan, dış denge açısından en olumlu görünüm dış talebin ve ihracatın güçlü, iç talebin ve ithalatın ise zayıf olduğu 2 numaralı bölge ile temsil edilmektedir.

Uyarlamannın pratikte nasıl yapıldığının anlaşılması açısından Tablo 2’de basitleştirilmiş bir örnek verilmektedir. Herhangi bir t dönemi için ihracat ve ithalatın 100 dolar seviyesinde olduğu, dolayısıyla cari işlemler dengesinin fazla veya açık vermediği bir durumu ele alalım. Aynı dönemde iç ve dış talep uzun vadeli eğilimlerinin sırasıyla yüzde 10 ve yüzde 5 üzerinde olsun. İthalat ve ihracatın talep esnekliklerinin ise sırasıyla 2 ve 1 olduğunu varsayalım. Bu durumda, iç ve dış talep uzun vadeli eğiliminden sapmasaydı ithalatın gerçekleşenden yüzde 20, ihracatın ise yüzde 5 daha düşük olacağı hesaplanabilir. Diğer bir ifadeyle, ithalat ve ihracatın çevrim uyarlaması yapılmış düzeyleri sırasıyla 80 ve 95 dolar olacaktır. Dolayısıyla konjoktürel etkilerden arındırılmış cari işlemler hesabı 15 dolar düzeyinde bir fazlaya işaret edecektir.

**Tablo 11.** Çeşitli Eğilim Varsayımları Altında İç ve Dış Talep Açığı (yüzde olarak)

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>İç</b>	Doğrusal	-6,8	-1,4	3,5	5,6	7,6	1,9	-9,8	-0,4	4,6	-0,8
<b>Talep</b>	HP	-2,9	0,3	3,0	3,8	5,6	0,9	-10,0	-0,4	4,4	-1,0
<b>Dış Talep</b>	Doğrusal	-1,1	-0,3	0,3	2,2	4,1	3,6	-2,3	-1,4	-1,1	-2,0
	HP	-1,1	-0,8	-0,8	0,5	2,3	2,3	-2,6	-0,8	0,3	0,1
	OECD	-0,1	0,8	1,4	2,4	3,1	1,2	-4,0	-2,7	-2,5	-2,9

Kaynak: OECD.

Çevrimsel etkiden arındırılmış cari dengede geçici fiyat hareketlerinden kaynaklanan aşırı oynaklıklar cari açığın yapısal boyutu hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapmayı zorlaştıracaktır. Bu düşünceden hareketle, ithalat ve ihracat fiyatları için de ayrı bir düzeltme yapılmaktadır. Dolayısıyla, çevrim düzeltmesi yapılırken iç ve dış talepte olduğu gibi dış ticaret fiyatlarındaki uzun dönem eğilimden sapmaların da arındırılması faydalı olacaktır.

Yıllar itibariyle CİD’ne baktığımızda 2009 yılında cari dengenin ana eğilimine kıyasla daha olumlu bir görünüm izlemesinde ithalat ve dolayısıyla

iç talepteki daralmanın önemli bir rol oynadığı görülmektedir. 2011 yılında ise her üç alt bileşenin katkısının da olumsuz dönmeyeyle tam tersi bir resim ortaya çıkmıştır.

Küresel kriz sonrasında hızlı sermaye girişlerinin de etkisiyle güçlü iç talep ve zayıf dış talebin bir arada gerçekleşmesi 2011 yılında cari açığı konjonktürel artışı zirveye çıkarmıştır. TCMB'nin 2011 yılına girerken TCMB bir yandan krediler ve iç talebi sınırlayıcı önlemler alınırken diğer yandan döviz kurunun iktisadi temellerle daha uyumlu hareket etmesi sağlanarak iç ve dış talep bileşenleri arasındaki dengesizlik giderilmeye çalışılmıştır.

Bunların yanı sıra, altın ticaretindeki oynaklık da cari dengede geçici dalgalanmalara yol açmaktadır. Özellikle 2012 yılında altın ihracatındaki olağandışı artış nedeniyle ana eğilimi sağlıklı yorumlamak mümkün değildir. “2012 yılında İran’a ve Birleşik Arap Emirliklerine yapılan ihracat nedeniyle altın ihracatı ana eğiliminden ciddi oranda sapmıştır. Bu gelişmenin hesaba katılmaması konjonktürel etkilerden arındırılmış cari dengeyi olduğundan daha iyi göstereceğinden yanıltıcı olabilecektir”(Kara ve Sarıkaya., 2013, 18).

2014 yılında ise büyüme hızının yüzde 2,9’a gerilemesiyle Cari açık/GSYH yüzde 5,8 düzeyine inmiştir. 2014 yılında cari açığın gerilemesinde rol alan diğer önemli bir faktör 2013 yılının son çeyreğinden itibaren düşmeye başlayan enerji fiyatlarının dış ticaret açığını hissedilir bir şekilde düşürmesinden kaynaklanmaktadır. TCMB, 2010 yılından itibaren tekrar önemli bir büyümenin gerçekleşmesi ile kredi talebindeki artışların önüne geçilebilmesi için kredileri daraltarak iç talebi kıstak ve ithalatı da yavaşlatmak amacıyla düşük faiz, geniş faiz koridoru ve zorunlu karşılık oranlarının yükseltilmesine yönelik politikalar uygulamıştır.

TCMB, 2015 yılının sonuna doğru ise kurların yükselme eğilimi göstermesinden dolayı faizleri, zorunlu karşılık oranlarını ve rezerv opsiyon katsayılarını değiştirmemiştir. Çünkü doların yükselmesi ithal girdi fiyatlarını, borçların TL karşılığını ve açık pozisyonlarını artırmaktadır. Bu durumdan en çok etkilenen reel kesim ve reel kesim üretimleridir. “Diğer taraftan kurların yükselmesi beraberinde enflasyonu artırdığı için kurların denetlenmesi dolaylı ve doğrudan yabancı yatırımların ülkeye girişinin özendirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla son dönemde faiz oranlarının yükseltilmesi gerekliliği tartışılır hale gelmiştir” (Eğilmez, M., 2015).

## Sonuç

Cari açığındaki çevrimsel hareketlerin bileşenlerine ayrıştırılarak incelenmesi, para politikası veya diğer konjonktürel (yapısal olmayan) politika tedbirlerinin sınırlarının anlaşılması açısından önemli bilgi sunmaktadır. Yurt içindeki konjonktürel politikaların küresel talep veya ithalat fiyatları üzerinde kontrolü son derece sınırlıdır. Bu nedenle yapısal olmayan yurt içi politikaların cari açığın daha çok iç talep ve ithalattan kaynaklanan kısmına odaklanmaları daha sağlıklı olacaktır.

Son dönemde yapısal cari açığı azaltma konusunda önemli adımlar atılmıştır. Ancak bu düzenlemelerin etkisinin orta ve uzun vadede alınacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları kısa vadede iktisadi büyümeden ödün vermeden cari açığı yüzde 5'lerin belirgin olarak altına indirmenin oldukça güç olduğunu göstermektedir. Ayrıca en büyük ticaret partnerimiz durumundaki Euro bölgesinde talebin uzunca bir süredir zayıf olması ve bu eğilimin bir süre daha devam etme olasılığının bulunması, ilerleyen süreçte cari dengenin makroekonomik ve finansal istikrar açısından önemini koruyacağına işaret etmektedir.

Sonuç olarak; Türkiye'de cari işlemler açığı önemli bir sorundur ve zayıf formda sürdürülebilir. Sürdürülebilirliğin artırılabilmesi için; enerjide dışa bağımlılık mümkün olduğunca azaltılmalı, (petrol fiyatlarının 2016 yılının ilk 5 ayında geçen yılın fiyatlarına göre çok düşük olduğunu, dolayısıyla petrol ithalatına ciddi kaynak harcayan bir ülke olarak bu düşük fiyattan oldukça fazla yararlandığımızı unutmadan bu etkiyle cari açığımızın Mart 2016 itibarıyla 30 milyar doların altına gerilediğini göz ardı etmemeliyiz. Ne var ki petrol fiyatları son dönemde yeniden artış eğilimine girmiş yükselmeye başladığından cari açığın düşüşüne katkı yapan petrol fiyatları bu etkiyi kaybedecek hatta büyük olasılıkla olumlu etki tersine dönmeye başlayacak olması ihtimali cari açığın yeniden yükselişe geçmesine yol açabilecektir. İhracat artırılıp, ithalat azaltılarak, dış ticaret açığı azaltılmalı, bu bağlamda sermaye malları ve aramalarının yurt içinde üretimi daha fazla teşvik edilmeli, ülkeye daha çok doğrudan yabancı yatırım çekilmeye çalışılmalı, ülkede faaliyet gösteren yabancı yatırımcıların kârlarını, kendi ülkelerine transfer etmek yerine, tekrar yurt içinde yatırıma dönüştürmeleri teşvik edilmelidir.

### Kaynakça

- Aksümer, S. (2012), [http://www.kto.org.tr/d/file/cari-acik-rapor.pdf\(04.02.2106](http://www.kto.org.tr/d/file/cari-acik-rapor.pdf(04.02.2106))
- Bernstein, M. A. ve J. Griffin. (2005), Regional Differences in the Price-Elasticity of Demand for “Energy, National Renewable Energy Laboratory Report, Rand Corporation.
- Eğilmez, M., 2015, Merkez Bankası’nın Müdahaleleri, <http://www.mahfiyegilmez.com/2014/09/merkez-bankasi-mudahaleleri.html>, 28.11.2015
- Emirkadı, Ö. (2003), Türkiye’nin Cari İşlemler Dengesi Açıkları ve IMF’ye olan Bağımlılığı, Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi,, Cilt: XXII, Sayı: 1
- Doğan, H. ve Bayraç, N. 2014, Türkiye’de Cari Açık Sorunu Üzerine Mikro Temelli Bir Yaklaşım, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 15(2)
- Fan, S. ve R. J. Hyndman.(2008), The Price Elasticity of Electricity Demand in South Australia and Victoria, Monash University: Business & Economic Forecasting Unit Project 08/04
- Filippini, M. (1999), “Swiss Residential Demand for Electricity”, Applied Economics Letters, 6, 533–538.
- Keskingöz, H. ve Y. Bozgeyik., (2012), Son Küresel Krizin Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ve Cari Açık Üzerine Etkisi, Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi-19-20 Nisan 2012, Malatya, e-kitap:2005-2018.  
<http://www.enerji.gov.tr/File/?path=ROOT%2F1%2FDocuments%2FSektör+Raporu,%2F2014+Yılı+Sektör+Raporu.pdf>
- IMF (2012), “Turkey 2012 Article IV Consultation and Post-Program Monitoring”, IMF Country Report No: 12/338.
- Röhn, O. (2012), Current Account Benchmarks for Turkey, OECD Economics Department Working Papers No: 988, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k92smtqp9vk.pdf?expires=1462952275&id=id&accname=guest&checksum=C5B8037FAB26AE08185B438BB7B1587E>
- YASED. (2011), Türkiye'nin Cari Açığı: Makro ve Mikro Açıldan Nedenleri ve Çözüm Önerileri,  
[http://www.yased.org.tr/webportal/English/insight\\_yased/Documents/YASED\\_Cari\\_Acic\\_Raporu\\_2012.pdf](http://www.yased.org.tr/webportal/English/insight_yased/Documents/YASED_Cari_Acic_Raporu_2012.pdf), (02.04.2016).
- <http://www.mahfiyegilmez.com/2015/06/net-hata-ve-noksan-gorunenden-buyuk.html>
- <https://www.maliye.gov.tr/Documents/Yıllık%20Ekonomik%20Rapor%202015.pdf>
- <http://www.sgb.gov.tr/Raporlar%20Yeni/Yıllık%20Ekonomik%20Rapor/Yıllık%20Ekonomik%20Rapor%202015.pdf>
- [http://www.inflationdata.com/Inflation/Inflation\\_rate/historical\\_oil\\_prices\\_table.asp](http://www.inflationdata.com/Inflation/Inflation_rate/historical_oil_prices_table.asp)
- <http://www.ntvpara.com/yorum-ve-analiz/dr-mahfi-egilmez/merkezbankasi-nin-mudahaleleri>, 30.10.2015.
- <file:///C:/Users/x/Desktop/Türkiye%20Elektrik%20Üretimi%20-%20Enerji%20Atlası.html>
- [http://www.mmo.org.tr/genel/bizden\\_detay.php?kod=42091&tipi=2&sube=0#.Vy4TrNSLTIU](http://www.mmo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=42091&tipi=2&sube=0#.Vy4TrNSLTIU)
- [http://www.enerji.gov.tr/File/?path=ROOT/1/Documents/Sektör%20Raporu/HP\\_DG\\_SEKTOR\\_RPR.pdf](http://www.enerji.gov.tr/File/?path=ROOT/1/Documents/Sektör%20Raporu/HP_DG_SEKTOR_RPR.pdf)
- <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNS.ICTR.ZS>
- <https://www.hazine.gov.tr/tr-TR/Istatistik-Sunum-Sayfasi?mid=59&cid=12&nm=33>
- <https://www.hazine.gov.tr/tr-TR/Istatistik-Sunum-Sayfasi?mid=249&cid=26&nm=41#>
- <http://www.invest.gov.tr/tr-TR/investmentguide/investorsguide/Pages/FDIinTurkey.aspx>

<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/TCMB+TR/TCMB+TR/Main+Menu/Istatistikler/Odemeler+Dengesi+ve+Ilgili+Istatistikler/Odemeler+Dengesi+Istatistikleri/Veri+Tablolar>

<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/30cdfd52-aa34-40ce-8b57-4ef53e322ce4/odemelerdengesi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE30cdfd52-aa34-40ce-8b57-4ef53e322ce4>

<http://www.calismatoplum.org/sayi7/makale2.pdf>, 24.03.2016



# Örgütlerin Yönetimi Açısından Ahilik Örgütüne Genel Bir Bakış; Tarihi Bir Araştırma \*

Received/Geliş: 09/09/2016  
Accepted/Kabul: 21/11/2016

İhsan CORA \*\*

## Öz

Bu çalışmanın konusunu geçmişte Anadolu Türk toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel hayatının düzenlenmesinde önemli bir rol oynayan “ahilik örgütü” oluşturmaktadır. Ahilik; XIII. Yüz yılın ilk yarısından başlayarak XX. Yüz yılın başlarına kadar Anadolu'nun şehir kasaba ve köylerindeki esnaf ve sanatkarlara elaman yetiştiren, işleyişlerini düzenleyen ve kontrollerini yapan bir örgüttür. Ahilik, İslami inançlar ile Türk örf ve adetlerini kaynaştıran bir düşüncedir. Bu düşüncede insan sistemin temeline oturtulmuş ve her şey onun mutluluğu üzerine kurulmuştur. Yirmi birinci yüzyılda, kuşlar gibi uçmayı öğrendik, uçaklar yaptık. Balıklar gibi yüzmeyi öğrendik, denizaltılar yaptık. Ama kardeşçe yaşamayı öğrenemedik. Bu çalışmada, aşağıdaki problemlere “ahilik örgütünün” nün nasıl çözüm bulduğunu araştırdık. Çünkü ilerlemek isteyen milletler hamle yapabilmek için geçmişe bakmaları lazımdır. Tıpkı bir hendeği atlayıp geçebilmek için üç adım geri atmak gerektiği gibi. Bu amaçla şu sorulara cevap aradık.1-Bu gün ahilik örgütünden alınacak dersler var mıdır? 2-Ülkenin her yerinde uzun süre malların fiyatlarını nasıl aynı tutabilmiştir? 3-Örgütü bu kadar güçlü kılan faktörler nelerdir? 4- Emek ve sermayeyi nasıl barıştırmıştır? 5- Güzel ahlak ile sanatı nasıl birleştirmiştir? 6-Esnaf ve sanatkarların finansman sorunlarına nasıl çözmüştür? Tarihi kaynakları incelediğimizde gördük ki ahilik örgütü bu sorunlara orijinal ve özgün çözümler bulmuştur. Örneğin esnaf ve sanatkarların finansman sorunlarını geliştirdiği “orta sandıkları” metoduyla büyük ölçüde çözmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütlerin Yönetimi, Ahilik Örgütü, Esnaf ve Sanatkar, Ahilik Kültürü

---

\*Bu makale 2. Uluslararası balkanlarda sosyal bilimler kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş ve yeniden düzenlenmiş şeklidir.

\*\*Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü öğretim üyesi



## An Overview Of Akhism From Management Of Organizations Perspective: A Historical Research

### Abstract

This study is about the Akhism organization which played a significant role in governing the economical, social, and cultural life of Anatolian Turkish society in the past. Akhism, dating from the first half of 13th century till the beginning of 20th century, was an institution that prepared workforce for tradesmen and craftsmen in Anatolian cities, towns and even in villages and governed their operations. It also functioned as governing and control mechanism of these groups. Akhism is a system of principles that combines the Islamic beliefs and Turkish common law. In this system, human is placed at the center and everything is founded for his happiness. In 21st century, we learned how to fly like birds and built aircrafts; we learned how to swim and built submarines. Yet we couldn't learn how to live in harmony and in a friendly manner. In this study, we seek how Akhi organization found solutions to the problems. Nations who want to make a leap forward should look at the past as it is necessary to go back a few steps to jump over a ditch. With this goal, we looked for answers for following questions: 1) Are there any lessons to be taken from Akhism? 2) How did it stabilize the retail price all over the country? 3) What are the elements that make Akhism so powerful? 4) How did it reconcile labour and capital? 5) How did it combine moral values and craftsmanship? 6) How did it solve the financing problems of tradesmen and craftsmen?. When we look through archives, we have found that Akhism found authentic solutions to these problems. As an example, it solved the financing problems of tradesmen and craftsmen at a greater extent by developing “*common safe*” method.

**Keywords:** Management of Organizations, Akhism Organization, Tradesman and Craftman, Akhism Culture

## Giriş

Günümüzde insanlar dünyaya gözlerini örgütler içerisinde açmakta, örgütler içerisinde yaşamakta, çalışmakta, eğitim görmekte, eğlenmekte, ibadet etmekte ve sonunda da hayata gözlerini örgütler içerisinde kapatmaktadırlar. Bu nedenle örgütler insanların hayatlarında önemli bir yer işgal eder ve örgütlerden yoksun bir insan toplumu düşünülemez. Çünkü insanlar ihtiyaçlarını karşılamak ve hayatlarını devam ettirebilmek için toplum halinde yaşamak ve çalışmak zorundadırlar. İnsan dünyaya bir örgütün üyesi olarak gelir ki bu örgütün adı “aile” dir. Aile, insanın yeryüzünde kurduğu ilk ve temel örgüttür. İnsan büyüdükçe ilişkileri ailesinin dışındaki başka çevre örgütlerine geçer ve olgunluk çağında ise tamamen kendini toplumun örgüt ağı içinde bulur. Bu yüzden tarihin bütün dönemlerinde insanlar hayatlarını hep örgütler kurarak sürdürmüşlerdir. Örgütlerin kurulmalarının temel nedeni insan ihtiyaçlarıdır. Çünkü insanlar tek başlarına karşılayamadıkları ihtiyaçlarını örgütler aracılığıyla daha kolay, daha çabuk ve daha ucuza karşılarlar. Örneğin çamura saplanan bir arabayı bir insan tek başına çamurdan çıkaramaz. Ama beş kişi aynı anda ve aynı yönde iterse arabayı çamurdan çıkarabilirler. Bu açıdan örgütler, insanlar tarafından kurulan ve onların yalnız başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını gerçekleştirmeye yarayan toplumsal kuruluşlardır. Bugün dünyanın her yerinde bir çok insan mal ve hizmet üretmek amacıyla durmadan çalışmakta ve bir çok insan da bu çalışmalarını yönetmektedir. İşte bütün bu faaliyetler “örgüt” denilen ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve dini amaçlı bir işbirliği içinde yerine getirilmektedir(Hicks,1979;23). İbn-i Haldun “mukaddime“ adlı eserinde insanların yaşamlarını devletlerin yaşamlarına benzeterek nasıl ki insan doğumundan itibaren çocukluk, gençlik olgunluk ve ihtiyarlık dönemlerinden geçiyorsa devletlerde aynı aşamalardan geçer demektedir (Haldun,1990;431).

Örgütler hakkındaki bu genel bilgilerden sonra da diyoruz ki bu makalenin konusunu atalarımızın yüzyıllar önce esnaf ve sanatkar örgütü olarak “kardeşlik” temelleri üzerine kurduğu “ahilik örgütü” oluşturmaktadır. Mazisi Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan daha öncesine, Selçuklular dönemine kadar giden ahilik hakkında günümüzde çok az şey bilinmektedir. Bu konuda çalışan bilim adamlarının, önemli bir çoğunluğunu tarihçi ve ilahiyatçılar oluşturmaktadır. Bununla birlikte az sayıda iktisat ve işletmeciler de

bu konuda çalışmaktadır. Halbuki ahiliğin dini, ve tarihi yönü kadar tedarik, üretim, dağıtım, bölüşüm, tüketim, yönetim, pazarlama v.b. gibi iktisat ve işletmecilik yönü de vardır. Hatta Ahi birlikleri bugünkü KOBİ'lerin karşılığıdır diyebiliriz.

Ahilikte insan sistemin merkezine konulmuş ve her şey onun mutluluğu için düşünülmüştür. Hiç bir şeye insandan daha fazla değer verilmemiştir. Çünkü İslam inancına göre insan yaratılmışların en şerefliisidir. İnsanı bir bütün olarak ele alan ve onu bütün yönleriyle geliştirmeye çalışan ahilik insanın sadece manevi hayatını değil, ekonomik, sosyal ve kültürel hayatını da düzenlemektedir.

### **Araştırmanın Amacı, Önemi ve Katkısı**

Atalarımızın yüzyıllar önce kurduğu “ahilik örgütü” bir çok nedenden dolayı araştırmaya değer bir konudur. Çünkü aşağıdaki sorular önemlidir ve çalışmada bu sorulara cevap aranmıştır.

1- Yıllardır iktisadi kalkınma çabası içerisinde olan ülkemizin bunu gerçekleştirebilmesi için ahilikten alınacak dersler var mıdır? 2-Ulaşım ve haberleşme araçlarının gelişmediği yıllarda çok geniş bir coğrafi alana yayılan imparatorluğun çeşitli yerlerinde malların fiyatlarını nasıl aynı tutabiliyordu? 3-Örgütü bu kadar güçlü kılan faktörler nelerdir? 4-Günümüzün bütün imkanlarına rağmen, işçi ve iş veren sendikalarıyla emek ve sermayeyi barıştırmak grev ve lokavtları engellemek mümkün değilken ahilik, emek ve sermayeyi nasıl barıştırmıştır? 5- Bu gün bir çok konuda sahtekarlık, rüşvetçilik ve karaborsayı önlemek çoğu kez mümkün olmadığı halde ahilik büyük ölçüde bunu önleyerek güzel ahlak ile sanatı nasıl birleştirmiştir? 6- Esnaf ve sanatkarların kredi ve finansman sorunlarını ”orta sandıkları” ile nasıl çözmüştür? Sorularına cevap aradık. Bu problemler bu gün bütün ülkelerin sorunudur. Dolayısıyla bu problemlerin çözümü günümüzün sorunlarının da çözümüdür.

## **Ahiliğin Anlamı Tanımı, Kuruluşunu Hazırlayan Nedenler Ve Benzer Örgütlerden Farkı**

### **Ahiliğin Anlamı ve Tanımı**

Güzel ahlakın, misafirperverliğin ve sanatın uyumlu bir sentezi olan ve Anadolu’da kendine has bir fütüvvet şekli olarak ortaya çıkan ahilik “kardeşlik” demektir. “Ahi” kelimesinin nerden geldiği ise tartışmalıdır. Bu konuda bir fikir birliği yoktur. Konu üzerinde yapılan tartışmaların iki boyutu vardır. Birincisine göre ahilik Arapça kardeş anlamına gelen “ahi” kelimesinden gelmiştir. İkincisine göre ise Orta Asya Türkleri’nin kullandığı eli açık, cömert, yiğit anlamlarına gelen ve Kutadgu Bilig’de de geçen “aki” kelimesinden gelmiştir (Çağatay, 1981;17). Önemli olan kelimenin etimolojisinden ziyade kamu değil, bir sivil toplum kuruluşu olan bu dinsel, sosyal ve iktisadi örgütün adının “ahilik” yani kardeşlik olması ve temelinde kardeşlik ruhunun bulunmasıdır. Çünkü bu gün dahi, en çok ihtiyaç duyduğumuz husus birbiriyle kardeş bir toplum olarak yaşayamayışımızdır (Hamitoğulları, 1986;135).

Ahiliğin çeşitli yönlerini dikkate alarak tanımını yapabiliriz. Konuya örgütlerin yönetimi açısından baktığımız için örgüt olarak ahiliğin tanımını şöyle yapabiliriz; Ahilik XIII . Y.Y.’ın ilk yarısından başlayarak XX. Y.Y.’ın başlarına kadar Anadolu’nun şehir kasaba ve köylerindeki esnaf ve sanatkarlara eleman yetiştiren, işleyişlerini düzenleyip kontrollerini yapan, ekonomik, sosyal ve kültürel özellikli bir örgüttür (Çağatay, 1981;3). Ahilik Azerbaycan’ dan Bosna’ya Kırım’dan Suriye’ye kadar hep Türk’ lerin oldukları yerlerde görülmüştür. Bu nedenle ahilik bir Türk kuruluşudur(Çağatay, 1981;5).

### **Ahilik Örgütünün Kuruluşunu Hazırlayan Unsurlar**

Anadolu, 1071 yılında Malazgirt savaşıyla Türkler tarafından fethedildikten sonra bir çok kez doğudan gelen Türk göçlerine kucak açmıştır. Kaynaklardan bu göçlerin birkaç yüz yıl devam ettiğini öğreniyoruz. Orta Asya’dan batıya doğru göç eden ilk gelenlerin Horasan ve Azerbaycan bölgeleri Türklerin elinde bulunması nedeniyle Anadolu’ya göçleri normal şekilde sürmüştür. Sürüleriyle batıya doğru yol alan bu öncü gruplar karşılaştıkları engellere direnerek, savaşarak yeni geldikleri bölgelere yerleşmişlerdir. Böylece Orta Asya’dan İran’a ve İran’dan Anadolu’ya doğru yer değiştiren bu hareket düşünce, edebiyat, kültür ve sanat öğelerini de

beraberinde getirmiştir. Moğolların işgal ve yıkımı karşısında dönemin; Taşkent, Buhara, Semerkant, Merv gibi kentlerin esnaf ve sanatkarlarının büyük bir kısmı Anadolu'ya gelmişlerdir (Hamitoğulları,1986;138). Bu göçlerin öncekileri Moğol saldırılarından kaçmak için yapılmıştır. Sonrakilerin temelinde ise değişim arzusu vardır. Amaç, Orta Asya'nın soğuk, kurak ve sert ikliminden kurtulmak daha iyi otlak, kışlak ve yurt edinmek ve aynı zamanda kendi alplık, yiğitlik, kahramanlık vasıflarına bir uygulama alanı bulmaktır. Ancak, bu esnaf ve sanatkarlar geldikleri bu topraklarda iki tehlikeyle karşılaştılar. Birincisi, Rum kökenli yerli halk karşısında varlıklarını koruyabilmek, ikincisi ise Anadolu'ya kadar onları kovalayan Moğol saldırıları. İşte bu iki tehlike, Türk toplumunu yeni bir örgütlenme modeline zorladı. Bu yüzden yerli Rumların rekabetine karşı kendi sanat ve kabiliyetlerini geliştirmek ve Moğol saldırılarına karşı savaş gücünü artırma çabaları ahiliğin kuruluşunun temellerini oluşturmuştur. Bu tarihlere Anadolu'da Mevlana Celalettin-i Rumi, Hacı Bektaşî Veli, Baba İlyas, Ahi Evran gibi büyük düşünürler toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorlardı. Mesela, Mevlana Konya'da insanları bir amaç etrafında toplayarak onlara ahlak ve hoşgörü telkin ediyor, Baba İlyas, iktidara yönelttiği eleştirileriyle halka yapılan baskıları azaltıyor, Hacı Bektaşî Veli köylü ve göçebe halkın ihtiyaçlarını karşılıyordu, Ahi Evran'da konunun iktisadi boyutlarını ele aldı. İşte bu entelektüel kişiler toplumun yaşama, çalışma ve direnme güçlerini geliştirerek ahiliğin temellerini oluşturdular (Hamitoğulları, 1986;139).

Ahiliğin kurucusu Ahi Evran'dır. Bu gün Kırşehir'de kendi adını taşıyan caminin avlusunda yattığına inanılan Ahi Evran'ın asıl adı Nasuriddin Mahmut'tur. "Ahi Evran" onun menkıbevi adı olup bu ad ile tanınmıştır. 1171 yılında Azerbaycan'ın Hoy kentinde doğmuştur. Bir iktisat bilgini olan Ahi Evran'ın bir çok eseri vardır. En bilineni ve bir siyasetname özelliği taşıyan "Letaif-i Hikmet" adlı eseriyle devrin sultanına öğütler vermiştir (Bayram,1986.175-176). Hocası Evhadud-din Kirmani'nin kızı Fatma ile evlenmiş ve hanımı da "Fatma Bacı" ya da "Kadın Ana" adıyla Anadolu'nun ilk kadın örgütlerinden biri olan "Bacıyan-ı Rum" (Anadolu bacıları) örgütünün kurucusudur(Bayram,1987). XXI. y.y.'da bile kadın girişimcilerin yeterince örgütlenememelerine rağmen XIII. y.y. 'da kadınların da ahiliğin örgütlenme modeline katılmaları önemlidir.

Ahi Evran'ın debbağ(derici)olduğu bilinmektedir. Önceleri debbağların, daha sonrada bütün sanatların piri (Ahi Baba) kabul edilen Ahi Evran'ın sanat olarak debbağ lığı seçmiş olmasının nedeni şöyle açıklanabilir; Atlı asker ve göçebe olan bir toplumsal yapının olduğu bir zamanda bu günkü gibi naylon, plastik, alüminyum gibi maddeler yoktu, ihtiyaç duyulan yemeni, çizme, ayakkabı, at eyerleri, kuskun, yular, kemer, kırba gibi eşyalar deriden yapılıyordu.Dolayısıyla bu eşyaların yapıldığı derinin işlenmesi gerekirdi. İşte bu nedenle Ahi Evran debbağ lığı seçmiş olabilir (Hamitoğulları,1986;137).

### **Ahiliğin Benzeri Örgütler ve Onlardan Farkı**

On üçüncü yüzyılın ortalarından itibaren Türk toplumunun sosyal, ekonomik ve kültürel hayatında önemli bir rol oynayan Ahilik örgütünün kaynağını araştıran bilim adamları bazı benzerlikleri dikkate alarak O'nun Bizans loncalarının bir devamı olduğunu zannetmişler ya da ilkelerinin bir kısmını fütüvvet namelerden alması nedeniyle fütüvvetçiliğin bir kopyası saymışlardır. Bunlardan başka Ahiliği: Melamilik, Batnilik, İhvan-üs Safa hatta Masonluk gibi örgütlere benzetenler de olmuştur(Çağatay,1997;60). Onlardan hiç etkilenmemiştir demek doğru değildir. Böyle bir yorum, sosyolojik kanunlara da aykırıdır(Güllülü,1992;67) Elbette ki karşılıklı etkileşimler olmuştur. Ancak ahilik bu örgütlerin kopyası değildir. Bu konudaki araştırmalar bu örgütün Türklere has orijinal bir sentez olduğunu ortaya koymuştur(Çağatay,1981;49).

Geniş halk kitlelerini organizasyonunu içine alan ahi birlikleri şekilciliğe çok önem vermiştir. Hatta bu birliklerin yüzyıllar boyunca yaşamasının sebeplerinden biri de onların bu aşırı şekilciliğiyle ilgilidir. Çünkü ahi birliklerinde kurallara, törelere ve törenlere bağlanmamış hiçbir faaliyet yoktur. Ayrıca bu törenler anlamsız bir takım seremonilerden ibaret olmayıp birliğin ideolojisinin zihinlere yer etmesi amacına yöneliktir. Ahi zaviyesine kabul edilen bir çırak, bu törenlerin anlamından çok şeklinin etkisi altında kalmaktadır. Bu törenler dolayısıyla ahi birlikleri bir yandan masonluğa, bir yandan da çeşitli tarikatlara özellikle de Bektaşiliğe benzetilmektedir. Masonlukta da bu birliklerde gördüğümüz çeşitli hiyerarşik statülerin bulunması, törenlerin şekil yönünden birbirine benzemesi, her iki örgütün de gizliliğe önem vermesi, bazı iş avadanlıklarına ideolojik anlamlar yüklenmesi gibi nedenlerle bu benzetme yapılmaktadır. Ancak masonlukla

ahilik arasında bu tür benzerlikler görülse de her ikisinin aynı tarihi temele dayalı olduklarını söyleyebilecek delillere sahip değiliz(Güllülü,1992;161).

Ahilik örgütü ile batıdaki loncaları karşılaştırdığımız zaman ise her iki organizasyon yaklaşık olarak aynı döneme tesadüf etmektedir. Bu durumda akla gelen soru şudur; Orta çağda Hıristiyan ve Müslüman dünyasındaki meslek kuruluşlarının hangisi diğerine örnek teşkil etmiştir? Bu sorunun cevabı yukarıda olduğu gibi her ikisi de bir birbirini hem etkilemiş ve hem de etkilenmişlerdir olmalıdır. Çünkü bu iki organizasyon kuruluş ve fonksiyonları itibariyle birbirlerine benzemekle beraber içinde doğup geliştikleri ekonomik, sosyal ve siyasal şartlar farklı olmaları nedeniyle bir çok farklılıklar da taşımaktadırlar (Eryiğit,1989;55).Örneğin her iki organizasyonda da ustaların çalıştıracağı çırak sayısı lonca veya örgüt tarafından belirlenmektedir. Her ikisinde de zaman içinde bu kuraldan sapmalar olmuştur. Usta olmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış fakat dükkan sayısı sınırlı olduğundan usta sayısının artışı önlemek amacıyla ara statü olarak “kalfalık” icat edilmiştir. Böylece kalfalar ustanın çalıştırdığı vasıflı elaman konumunda kalmışlardır. Bunun gibi bir çok benzerliklerine rağmen Ahi birliklerinde batıdaki loncalardan farklı olarak dini inanç ve değerler batı loncalarına göre daha fazladır. Hatta diyebiliriz ki ahiliğin her ilkesinin temelinde İslam dininin emir ve yasakları vardır. Ahilik Anadolu’da bir tarikat anlayışı ile doğmuş, ama zamanla meslek ve sanat yönü öne çıkarken batı loncalarının çıkışı ise sadece ticaridir (Eryiğit,1989;56-57).

### **Ahi Birliklerinde Örgütlenme, Üyelik Ve Yönetim Örgütlenme**

Ahilik, esasında herkese açık olmasına rağmen, daha ziyade esnaf ve sanatkarlar arasında örgütlenmiştir. İşi olan ve fütüvvet namelerde yazılı kaidelere uymayı kabul eden herkes örgüte katılabilir. Bu nedenle de ahilik denilince esnaf, esnaf denilince de ahilik akla gelir. Diğer yandan ahiliğin Türk esnaf ve sanatkarları arasında gelişip yaygınlaşması da tesadüfi değildir. Çünkü bu model Müslüman –Türk esnafının hayat anlayışına da uygundur. Çünkü İslam dini elinin emeğiyle geçinmeyi mukaddes sayar.

Ahilik önceleri debbağ, saraç ve kunduracıları kapsayan bir örgüt olarak ortaya çıkmış ve daha sonra gelişerek otuz iki sanat dalını kapsayan bir konfederasyon haline gelmiştir. Bu nedenle ahiler Anadolu’nun hemen her

şehir, kasaba ve hatta köylerinde mevcuttur. Ahiler, esnaf ve sanatkarların olmadığı köylerde ise “yaren ” adı altında örgütlenmiştir. Şehirlerde ise her sanat kolu için ayrı birlikler kurulmuştur. Bir meslekte ayrı örgüt kuracak kadar esnaf ve sanatkarın bulunmadığı yerlerde ise birbirine yakın meslek mensupları aynı çatı altında toplanmışlardır. Daha küçük yerlerde ise bütün mesleklerin mensupları aynı çatıda toplanırdı. Ahi birlikleri arasındaki münasebetleri büyük meclis sağlardı. Ülke genelindeki bütün esnaf birlikleri ise Kırşehir’deki Ahi Evran Zaviyesine bağlıydılar. Bu zaviyenin başında bulunan Ahi Baba ise bütün sanatkarların piri olan Ahi Evran Veli’nin halifesiydi. Örgüt bu şekilde bir merkeze bağlıydı (Ekinci,2008;78).

### Üyelik

Tarih içinde bazı değişikliğe uğrayan üyeliğe kabul iki aşamada yapılırdı. Örgüte girmeyi talep eden bir genç ki buna “talip” denirdi, kendisini kabul edecek bir asil azaya müracaat eder, buna da “matlup” denilirdi. Talipte aranan vasıflarda çok titiz davranılırdı. Çıracak kabulden önce çok titiz bir tetkik ve takip edilirdi. Aday, en küçük bir şüphe uyandırırca kesinlikle kabul edilmezdi. Özellikle eşrafın çocuklarına daha çok dikkat edilirdi (Ekinci,2008:80).Ahiliğe girişteki bu zorlukları Kemal Tahir “Devlet Ana” adlı romanında ahiliğin: “ince yol, çetin yol, gayet sarp yol” olduğunu, yüreğine ve bileğine güvenmeyenlerin buraya giremeyeceğini, ahi olmak isteyenlerin geçirdiği zor sınavları romanımsı bir lisanla anlatmaktadır (Tahir,1967:94).Fütüvvet namelerinde yazılı ahlak kurallarına uymayanlar ve bazı meslek mensupları iftiracılar, müneccimler, falcılar, hileciler, münafıklar da örgüte alınmazlardı. Örgüte girmek isteyenlerin ahlak ve terbiyesi üzerinde yapılan incelemeler olumlu bulunursa durum zaviyede görüşülür ve uygun bulunanlar bir törenle üyeliğe kabul edilirdi. Her çırağın bir ustası ve bir de “yol kardeşi” vardı. Yanında yetiştiği ustası belli olmayanlar zaviyeye alınmazdı. Ayrıca usta şayet öğrettiği sanatı helal etmez, çırağı takdim ederek ondan memnun olduğunu söylemezse zaviyeye giremez ve kardeş olamazlardı(Ekinci,2008; 84).

### Yönetim

Genellikle her esnafın adı ile anılan bir çarşısı vardı. Örneğin sahaflar çarşısı, çömlekçiler çarşısı, saraçlar çarşısı, kunduracılar çarşısı gibi.



Bedesten, arasta, uzun çarşı gibi isimler verilen bu çarşılarda aynı iş kolunda çalışanlar bir arada bulunurlardı(Bıyıklı,2000;42).Çarşının uygun bir yerinde, büyük bir dükkanın üzerinde yönetim kurulunun ve başkanın çalıştığı odalar olurdu. Berber, fırın, lokanta gibi herkesin her zaman ihtiyacı olan esnafa ise her çarşıda dükkan açma izni verilirdi (Ekinci, 2008;79).

Her esnafın kendine has bir sancağı ve bir de sancaktarı vardı. Bu sancak genellikle yeşil atlastan ve üzerinde ayetler yazılı, kırmızı-beyaz ipekten bir kordonun uçunda o esnafın amblemi bulunurdu. Her esnafın bir alameti farikası vardı. Mesela yorgancılardan küçük bir atlas yorgan, nalbantların gümüş bir nal, ayakkabıcıların bir çift patik, berberlerin küçük bronz bir leğen, şekerçilerin konik ve yıldızlı bir şeker külahı, çiftçilerin bir demet başak (Gürata,1975;102). Her esnafın bir davetçisi vardı, görevi Ahi Baba'nın kapısını açıp kapamak temizlemek, gerekli kişileri çağırarak, namaz vakitlerini ve akşamleyin dükkanların kapanma zamanını ilan etmektir. Her esnafın görevli bir çeşmecisi ve karcısı vardı. Çeşmenin bakımını yapar ve yazın esnafa kar ve soğuk su dağıtır. Her esnafın bir bekçisi vardı, çarşayı süpürür, akşam kapanan dükkanların kontrolünü yapar. Kilitlenmeden unutulmaları sahibine haber verir, geceleri çarşayı bekler. Her esnafın bir de duacıları vardı. Sabah, namazdan sonra Ahi Baba'nın kapısının önünde toplanan esnafa dua ettirir, ondan sonra herkes dükkanına dağılırdı. Duadan önce hiçbir dükkan açılmazdı. Her esnafın bir yardım sandığı vardı. Buna "orta sandığı", "esnaf kesesi" gibi isimler verilirdi. Esnaf sandığında altı kese bulunurdu (Cumhuriyetin 50.yılında esnaf ve Sanatkar,1973;56-66). Bunlar; **1-Atlas Kese:** Esnaf vakfına ait her türlü yazışma evrakı bunun içinde bulunurdu.

**2-Yeşil Kese:** Vakıf akarlarının senetleri ve tapu senetleri bunun içinde saklanırdı.

**3-Örme Kese:** Vakıf paralarının konulduğu ve saklanıldığı kese.

**4-Kırmızı Kese:** Borç senetlerinin saklandığı kese.

**5-Ak Kese:** Gider senetleri ile onaylanmış yıl hesaplarının saklandığı kese.

**6-Kara Kese:** Tahsili imkansız senetlerin saklandığı kese.

Bu keselerin renklerinin seçiminin de tesadüfi olmadığı ve bir anlam ifade ettiğini anlıyoruz. Mesela yapılan harcamaların belgeleriyle izlendiği kesenin rengi beyazdır. Bu rengin seçilmesi kişinin yaptığı işin hesabını verebilir olması ve yüzünün ak olmasıdır. Tahsili imkansız senetlerin

saklandığı kesenin rengi ise siyahtır. Bu da başarısızlığı, mutsuzluğu, bahtı karalığı simgelemektedir. Borçların takip edildiği kesenin rengi ise kırmızıdır. Kırmızı dikkat çekici ve uyarıcıdır (Doğan,2006;177).

**Orta Sandıklarının Gelirleri;** Her esnaf yaptığı satış miktarına göre sandığa katkıda bulunurdu. Bu miktar satışların belirlenen bir yüzdesi şeklindeydi. Bundan başka yamalıktan çıraklığa, çıraklıktan kalfalığa ve kalfalıktan ustalığa yükselişte ödenen bir tür terfi harçlarıyla örgüte ait mülklerin gelirleri ve çeşitli bağışlardan oluşurdu. **Orta Sandıklarının Giderleri ise;** Bu sandıklarda toplanan paralarla örgüt için gerekli harcamalar yapılırdı. Örgütün mülklerinin tamir masrafları çeşitli vergiler, görevlilerin maaşları, toplantıların giderleri, fakirlere yapılan yardımlardan oluşurdu. Bu sandıklar sayesinde esnaf geleceğini güven içinde görürdü. Şüphesiz böyle bir güven duygusu insanları örgüte bağlamakta ve gelecek korkusu olmaksızın çalışmalarını daha verimli kılmaktaydı. Esnafın ihtiyacı olan hammadde örgüt tarafından satın alınarak üyelere dağıtılırdı. Bu şekilde karaborsa ve farklı fiyat oluşumlarının önüne geçilmiş olurdu. Satın alınan malın bedeli orta sandığından ödendikten sonra taksim edilir ve sonra karşılığı esnaftan toplanırdı. Bu dağıtım, ustaların meslek kıdemine göre yapılırdı. Kıdemli ustalara daha çok hammadde verilirdi. Ancak bu ayrıntıda da aşırıya kaçılmazdı. Mesela otuz yıllık ustalara iki pay, on beş yıllık ustalara ise bir pay verilirdi(Ekinci,2008;87).

## Ahilik Örgütünde Organizasyon Yapısı

### Hiyerarşi

Örgüt, bir başkan ile beş kişilik bir yönetim kurulu tarafından yönetilirdi. Bu kurul örgütün karar organıydı. **Esnaf şeyhi**, denilen başkanın örgüt içinde önemli bir yeri ve görevleri vardı. Böyle olmasında Türk gelenekleri etkili olmuştur. Çünkü Türk geleneklerinde güçlü başkan anlayışı vardır ve ahilik örgütü de bu geleneklere sıkı bir şekilde bağlıdır. Örgütte yamalıktan, ahi baba' ya kadar olan bütün statüler hiyerarşiyi gösterir. Çeşitli statülerde ki insanlar bu günkü gibi işçi-işveren diye ayrılmadan bir arada menfaat ilişkisi içinde değil uzlaşma ve dayanışma içinde çalışırlardı (Karaman,2014;99).

Mesela esnaf başkanı bütün üyeleri bir baba şefkatiyle koruyan ve kollayan mesleki, siyasi, ahlaki ve dini bir liderdir. **Esnaf Kethüdası**, yönetim

kurulunun birinci üyesidir, daha çok esnafın genel eğitimi ile ilgilenirdi. **Yığıtbaşı**, yönetim kurulunun ikinci üyesidir. Esnafın yetiştirilmesi, rütbelerin tespiti, hammadde dağıtımı, disiplin konuları, peştamal kuşanma törenleri ve orta sandığının yönetimi konularında esnaf şeyhine yardım ederdi. **İşçi Başı**, yönetim kurulunun üçüncü üyesiydi ve daha çok teknik konularla ilgilenirdi. İşkolunda üretilen mamullerin kontrol edilmesi, kalitesiz malların imhası ve standartların korunmasıyla ilgilenirdi. **Ehli Hibre**, yönetim kurulunun diğer üyesidir. Esnaf arasında meydana gelen anlaşmazlıklara hakemlik ederdi. Yönetim kurulu her ayın birinci ve üçüncü cuma günleri esnaf şeyhinin başkanlığında toplanırdı (Ekinci,2008;92). Bu hiyerarşik kademeler arasındaki fark, bir sınıf farkı değil, yaş tecrübe ve uzmanlık farkı idi. Ahilik anlayışında bir ustaya bağlanmamak ve şeceresini bir pire ulaştırmamak ayıp sayılır ve böyle olanlar içtimai nizam dışı kabul edilirdi (Güllülü,1992; 108).

### Semboller ve Törenler

Toplumsal yaşamda egemen olan bazı değerler ve normlar belirli bir sembolle daha somut hale gelir. Bu semboller bir tören, bir ayin, bir işaret, bir şekil, bir jest, bir kişi v.b. olabilir. Semboller ulusal kültür içinde olduğu kadar örgütsel kültür içinde de önemli bir yer tutar. Değişik şekillerde kodlanmış ve özel anlamları olan **örgütsel semboller** bir kültürün üyeleri tarafından paylaşılan çeşitli kültürel öğelerin başında gelir. Bunlar anlam zenginliği oluşturan, heyecan uyandıran ve insanı eyleme sevk eden sözel, davranışsal ve fiziksel nesnelere olabilir. Bir örgütte, sembollerin bazı fonksiyonlarından söz edilebilir. Örgüt içindekilerin olduğu gibi örgüte yeni giren bireyler de örgütsel yaşamı, değerleri, inançları, normları büyük ölçüde örgütsel semboller aracılığıyla öğrenir. Bu yüzden semboller, örgüt üyeleri arasında kullanılan bir iletişim aracıdır.(Şişman,1994; 68).

Başarılı şirketler konusunda araştırmalar yapanlar, şirket yöneticilerinin şirketlerinin üstün taraflarını anlatırken büyük ölçüde öykü, slogan ve efsaneler anlattıklarını gözlemlemişlerdir. Mesela IBM şirketinde Watson hakkında öyküler anlatan şirket çalışanları, ne O'nu tanımışlar ve ne de O'nun çalıştığı günlük hayatı yaşamışlardı. Ama O' nunla ilgili öykü ve efsaneler anlatmışlardır (Kozlu,1988;64).Aynı şekilde ahilik örgütünde de Ahi Evran'ın ejderha ile olan mücadelesi konusunda efsane anlatanlar Ahi Evran'dan yüzyıllarca sene sonra yaşamışlardır.

Ahi Birliklerinde insanların yaşantısına yön veren çeşitli törenler vardır ki bunların başında çıraklık, kalfalık ve ustalık törenleri gelir. Bu törenlerin önemli bir bölümünü de kuşak(peştamal) kuşanma oluşturur. Evliya Çelebi bu olayın kökeninin Peygamberimizin “miraç mucizesi” olayına dayandığını belirterek şöyle der: “...miraca çıkarken Cebrail, Hz. Muhammed’e (s.a.v.) Allah(c.c.) tarafından gönderilen cennet ipeği bir peştamalı hicabından gizlenmesi için kuşatır ve Burak’a öyle bindirir. Hz. Muhammed’den de hırka giyip kuşak kuşanan ilk kişi ise Hz. Ali’dir. Bundan dolayı bütün sanat sahipleri bellerine bir peştamal kuşanırlar(Kahraman ve Dağlı, 2006;449).

Güllülü’ nün, C.H. Tarım’ dan naklen sayfalarca anlattığı ahilikteki çıraklık töreninden küçük bir sahne şöyledir; “...Çırak adayları zaviyelerde bütün ahilerin katılımıyla düzenlenen bir törenle kendilerine birlik içinde bir “yol atası” (usta), ve iki de “yol kardeşi” (kalfa) seçerek çıraklığa başlarlar. Bu tören şöyle cereyan eder; Ol mecliste yeni bir çırak, falanı atalığa ve filanı da kardeşliğe kabul ettim der. Nakip ol çırağın eline yapışıp, safniâle gelüp selam verir ve der ki bu aziz kardeşin bu insaf katında durmaktan muradı bu mecliste siz ihtiyarların huzuru şerifinde nim tarik olmak ister. Filan ihtiyarı yol atalığına ve filanı da kardeşliğe kabul kıldı. Dünyada muhabbet, ahirette şefaât için ne buyursunuz? Mahfil ehli ise mübarek olsun, derler. Salavat çekildikten ve tekbir getirildikten sonra nakip hazırlanan hediyeleri yol atasıyla yol kardeşlerinin önüne kor ve geri çekilip ol talibin eline yapışıp yol atasının önüne iletir. Talip iki dizin çöküp oturur. İki yol kardeşleri de gelip talibin sağına ve soluna otururlar. Ata ve oğlu sağ ellerin sunup baş parmakların birbirine karşılıklı koyup el tutuşurlar, ellerinin üzerine bir mendil örterler ve iki yol kardeşler talibin eteğine yapışıp yol ataya kulak verirler. Yol ata kuranı kerimden ayet okur. İki yol kardeşleri ellerini talibin eteğinden çekip atayla oğulun eli üzerine koyar. Yol atası bir hadisi şerif okur ve şu öğütleri verir; Pirinden yüz çevirmeyesiniz, farzı terk etmeyesiniz, dininizi, malınızı ve helalinizi saklayasınız. Evet dediğinizi lazım kılasınız. Her kanda varırsanız izzet ve ikramla varasınız. Ne yerde oturursanız edeple oturasınız, sözü hikmetle söyleyesiniz. Eğer yarın Hak divanında ve Peygamber huzurunda kabul benim olursa sızsiz cennete girmeyeyim. Eğer kabul olursa bensiz cennete girmeyesiniz ve bana şefaât edesiniz. Bu anlaşmadan sonra Fatiha okunur ve tekbirler getirilir. Mürit nim tarik yani stajyer mertebesine çıkar(Güllülü,1992;157-161).

Özetlenerek anlatılan çıraklık törenine benzer ve daha da ayrıntılı olan kalfalık ve ustalık törenleri de vardır. Ahiliğin yüz yıllar boyunca yaşaması onların bu aşırı şekilcilikleriyle yakından ilgilidir. Hatta ahilikte kesin kural ve kaidelere bağlanmamış hiçbir faaliyet yoktur. Bu törenler anlamsız bir takım seremonilerden ibaret olmayıp dinlendirici, eğitici ve öğretici olup ahilik ideolojisinin zihinlere yer etmesi ve örgüt felsefesinin göze, kulağa, kalbe ve ruha hitap etme amacına yöneliktir. Bu şekilde sıkı bir şekilcilikle geliştirilen ahlak kuralları iş hayatına da yansımıştır. Çünkü ahiliğe böyle bir törenle kabul edilen bir çırak bu törenin anlamından çok şeklinin etkisi altında kalmaktadır.

Bunlardan başka, Padişah'ın huzurunda zaman zaman düzenlenen geçit törenlerinde esnafın gösterdiği çeşitli hüneler "surname" denilen eserlerde anlatılmıştır. Bunlar içerisinde konumuz açısından hangi esnafın hangisinden daha önce geçtiği önemlidir. Çünkü esnaf geçiş sırasına önem verirdi. Bu sıra yüzünden o kadar gerginlik olurdu ki esnafı hükümet arasında tartışmalar çıkardı. Bunun sebebi her esnaf sınıfının kendisini diğerinden üstün görmesi ve kendi hizmetinin daha yararlı olduğu kanaatini taşımasıdır. M. Gürata, Evliya Çelebiden naklen IV. Murat'ın huzurunda yapılan bir geçit törenini şöyle naklediyor: "...bundan sonra ekmeççi başı, turşucu başı, saka başı, peksimetçi başı, tuz emini üzengi üzengiye geçtiler. Arkasından ekmeççiler kethüdası, şeyhleri, nakipleri, çavuşları, yiğitbaşları ve iç oğlanları ellerinde on yedişer boğum Basra kargısı, harbi ve mızraklarıyla geçerler. Sonra Ali Osman'ın mehterhanesi yirmi çift beyaz develerle geçerler. Ekmeççi başı alayından sonra saraç esnafı geçmek ister. Ancak gemiciler hiddetlenir az kalsın kavga ola(Gürata,1975;52). Durum Sultan Murat'a aksettirilir. Yapılan görüşmelerden sonra gemicilerin geçmesi uygun görülür. Ekmeççilere buğdayı gemiciler getirdiği için birbirlerine ihtiyaçları olduğu düşünülür. Ayrıca gemicilerin piri Hz. Nuh pek eskidir denir. Gemiciler alayından sonra kasapların geçeceğini Akdeniz kaptanları işitince bunlarda Murat Han'ın huzuruna çıkıp: "...Padişahım duyduk ki kasaplar bizden evvel geçecekmiş. Ya bizim hepimizi kırarsın veya biz hepimiz kasapları kırarız. Bu ise devrin için kötü bir nam olur....." Bunun üzerine Padişah: "Doğrudur kaptanlar İstanbul'a mal götürürler pirleri Hz. Nuh (A.S.) dır. Bunlar önce geçsinler sonra kasaplar diye emir verir. Böylece kaptanlar yatıştır. Birbirlerine yakın ilgisi olan sanat mensupları birbiri ardı sıra alaya katılırlardı. Bu törenlerde

esnaflar sanat ve ihtisaslarıyla ilgili oyunlar ve hüneler gösterirlerdi. Aralarında daha üstün ve becerili olma yolunda rekabet yaparlardı ve kendilerini Padişah'a ve halka beğendirmeye konusunda yarışarlardı. Bu da sanatın ilerlemesi ve gelişmesine yol açardı ve bir anlamda da bu günkü sergi ve fuarların rolünü görürdü (Gürata,1975;53).

## **Ahilik Örgütünün Ekonomik, Sosyal, Mesleki ve Kültürel Yönleri**

### **Ekonomik Yönleriyle Ahilik**

Günümüzün iktisat sistemine göre insan bencildir. Örneğin A. Smith "her insan bencildir ve bencillik evrenseldir" der. Bencil insan iktisadi faaliyette bulunurken daima kendi çıkarlarını düşünür. Bu bakımdan "homo economicus" dur. Buna karşılık, ahilikte sadece bencil kar dürtüsüyle kendisi için değil bütün gücüyle, toplum için üretme ve güçlüye göre değil, adalet üzere paylaşma vardır. Türklere özgü ve bir anlamda Osmanlı üretim modeli diyebileceğimiz bu ekolün örneklerini ahilikte görüyoruz. Her türlü şartlarda bütün insanlara iyilik etmeyi amaçlayan ahilikte kapitalist toplumlarda ortaya çıkan bencil insan tipinden farklı olarak karşısındakini kendisinden daha çok düşünen sosyal insan tipi vardır. Çağın göre ileri sayılacak bir ekonominin özelliklerini esnaf ve sanatkarlara öğreten bu zihniyet ve örgütlenmeyi kapsayan model Osmanlı aşiretini küçük bir beylikten büyük bir imparatorluğa yükselten temel dinamiklerin başında gelir (Hamitoğulları,1986;137). Bir ahlak kuralı olarak hiçbir ahinin on sekiz dirhem gümüşten fazla serveti olamaz. Ayrıca kazandığını da dilediği gibi harcayamaz. Kazancın serbestçe kullanılmayışı örgüt üyelerinin yaşamlarına sınır çizmektedir. Bu şekilde ahi birlikleri içinde üretim gibi tüketim de sınırlanmakta ve denetlenmektedir(Güllülü,1992;109).

Ahilikte ekonomi bir araçtır. Bu araç amaç haline getirilemez. Sadece servet edinmek için çalışmak bir anlam ifade etmez. Çalışmak, üstün bir amacı gerçekleştirmenin aracı olduğu zaman bir değer ifade eder. Önemli olan kimseye muhtaç olmadan yaşamak ve başkalarına da yardım etmek için para kazanmaktır. Sadece para kazanmayı amaç haline getirmek ahiliğin kabul etmediği bir davranıştır. Bu durumda araç olan para, amaç haline gelmiş olur. Çünkü para kazanmak amaç haline gelirse amaç olan ahlaki değerler de araç

haline gelir. Ahilik insanın kendi emeğiyle geçinmesini ve kimseye muhtaç olmamasını ister. Her ahinin, emeğini değerlendireceği bir işi, bir sanatının olması istenir. Bu yüzden ki ahiler çalışmayı ibadet saymışlar ve işyerlerini ibadet yeri gibi görmüşlerdir. Bu konuda şöyle derler; **“iş yeri hak kapısıdır, bu kapıdan hürmetle girilir, saygı ve samimiyetle çalışılır, helalinde n kazanılır ve helal yerlere kararınca harcanır”** (Ekinçi,2008;23).

### Sosyal Yönleriyle Ahilik

Şehir ve kasabalardaki ahi zaviyelerinin yerini köylerde ve kırsal bölgelerde “yaren odaları” almıştır. Bu odalar misafir ağırlamaktan başka kırsal bölgelerde çeşitli yaşlardaki kişilerin devam ettikleri ve eğitim aldıkları, bölgenin sorunlarının dile getirilerek çözüm aranılan yerlerdir. Bu odaların üyelerine veya bağlılarına da **“yaren”** denirdi. Köylerde ürünler biçilip, harmanlar kaldırılıp, güz ekinleri toplandıktan ve yakacak için odun hazırlandıktan sonra yapılacak bir iş kalmadığı ve o tarihlerde Radyo-TV de olmadığından köy halkının yaren odalarına devam etmesi eğlenceli bir iş idi. Bu odaların çalışma şekli şöyledir; Her gün bir kişi nöbetçi olur ve yaren odasının bütün ihtiyaçlarını karşılardı. Nöbet sırası gelen kişi bir önceki gece dağılırken odanın eşyasını ve demirbaşlarını teslim alır. Nöbet tutacağı gün akşam olmadan gelir hasırları, kilimleri ve keçeleri süpürerek temizlik yapar, ocağı yakılmaya hazır duruma getirir. Lambanın fitilini keser, şişesini temizleyip gazını koyar, kapıyı kapatıp gider, işini bitirdikten sonra tekrar gelip odayı açardı. Lambayı ve ocağı yakar. Gelenlere hoş geldiniz derdi. Odada herkes yaş ve statüsüne göre otururdu (Çağatay, 1981;162).

Ocağın sağındaki minder “oda başı”nın, sol minder ise “yaren başı”nındır. Bu kişiler yarenler arasından yıllık olarak seçilirdi. Yaren ya da odabaşı geldiğinde üyeler O’nu ayağa kalkarak karşılar. Yaren odalarında uygun olmayan davranışlar, küfürlü sözler, içki ve kumar yasaktı. Odanın nizamına ve edebe aykırı davranışların yarenbaşının vereceği kararla cezalandırılırdı. Ayrıca yarenler köyde ihtiyacı olanların her türlü hizmetini görürlerdi. Bu hizmetlerin başlıcaları ise düğünlere yardım, yoksul ve kimsesizlere yardım, tarım işlerine yardımdır (Çağatay,1981;169). Yarenlerin topluca yaptıkları bu yardımlaşmaya Türk kültüründe “imece “ adı verilmektedir. Halkımızın inanç ve geleneklerinden doğan bu metot Anadolu’nun bir çok köyünde yakın zamanlara kadar uygulanmaktaydı.

Günümüzde ülkemizin kalkınmasında kırsal bölgelerimiz için “imeceler” den yeni bir kalkınma hamlesinin dinamikleri oluşturulabilir.

### **Mesleki Yönleriyle Ahilik**

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına kadar Ahilik örgütü devletin iktisadi hayatında önemli bir rol oynamıştır. Mesela İstanbul'daki devlet büyüklerinden Anadolu' un en fakir halkına kadar bütün ihtiyaçlar örgütün yetiştirdiği sanatkarlar tarafından üretilirdi. Bu sanatkarların üstünlüklerini bütün dünya kabul etmiştir. Her ahi sanatkarı belirli kalite ve miktarda hammadde kullanır ve belirli üretim tekniklerine bağlı kalarak mal üretir ve ürettiği malı belirli fiyata satardı. Bu konuda hile yapan ya da farklı yollara sapanlar cezalandırılırdı. Meslek ahlakının yitirilmesine sebep olacak ve aşırı kar sağlama düşüncesine itibar edilmezdi. Örgütteki ahlak ve iktisat anlayışı sanatkarların işleriyle bütünleşmesini sağlayarak işin zevk olduğu çalışma şartlarını meydana getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak da üretilen mamuller iktisadi değerinin üzerinde bir değer taşırdı. Sanatkarların, işe kendi ruhunu yansıttığı bu anlayışta rekabet günümüzden farklı olarak daha fazla mal üretmek değil daha mükemmel eser yapma şeklindeydi (Ekinci,1990;48).

İş yerinde baba, ağabey ve kardeş anlayışı içinde çalışılırdı. Bu anlayışta herkesin birbirine karşı hak ve vazifeleri vardı. Çırak mutlaka en iyi şekilde yetiştirilip kalfa yapılırdı. Buna karşılık ise çırak, kalfa ve ustasına karşı saygıda kusur etmez ve onların talimatlarını eksiksiz uygulardı. Aynı şekilde ustanın da kalfaya karşı vazifeleri vardı. O'nu zamanı gelince sanatını en iyi biçimde yürütecek şekilde yetiştirir ve meslek sınavında başarılı olmasını sağlardı. İş yeri açarken de alet-edevat tedarikinde yardımcı olurdu. Kalfa da ustasının talimatları doğrultusunda iş yerini ve çırakları yönetir ve bütün gücüyle üretimin kalitesini artırmaya çalışırdı. Günümüzde ise batı ülkelerinde usta; kalfa ve çırakları belli bir ücret karşılığında kendi işinde çalıştıran ve onlara karşı ücretlerini ödemekten başka bir sorumluluğu olmayan, üretilen ürünlerin tamamını da kendisine mal eden sermayedar patronudur. Buna karşılık, kardeşlik temeline dayanan Ahilik'te işçi ve işveren ilişkileri karşılıklı anlayış ve rıza içerisinde sürdürülürdü (Ulutan,1986;258). Ahiliğin emek-sermaye barışını sağlayabilmesinin temelinde bu anlayış vardır.



Ustaların hangi ürünü üreteceği, hammaddeyi nasıl ve nereden temin edeceği, hangi kalitede hammadde kullanacağı, hangi şartlarda işleyeceği, kime ve ne fiyattan satacağı belirlenmişti. Örgütte bütün sanat dallarının bir piri vardı. Mesela Tüccarların Piri: Hz. Muhammet, çiftçilerin Piri: Hz. Adem, çobanların Piri: Hz. Musa, Çulhacıların Piri: Hz. İlyas, debbağların Piri, Ahi Evran gibi (Gülermen ve Taştekil,1993;10). Ayrıca her meslek sahibinin de pirine aşırı hürmetle bağlanması ve ona derin saygı duyması istenirdi. Bu inanç, Ahileri sanatlarının tarikatı içinde sadık ve mesleğinin bütün kaidelerine candan bağlı müritler haline getiriyordu (Akdağ,1979;17).

### **Kültürel Yönleriyle Ahilik**

Ahilik, kaynakları en rasyonel şekilde kullanarak güzel ahlak, kardeşlik ve dayanışmayı sosyal sermaye olarak kullanmıştır. Osmanlı devleti' nin iktisadi, sosyal ve siyasal anlamda güçlü bir İmparatorluk olmasında önemli bir rolü olan ahilik sadece bir esnaf ve sanatkar örgütü değildir. Hakim olduğu örgüt yapısında sanatkarların önemli bir yer tutuyor olması O'nu sadece bu grubun örgütlenme modeli yapmayı cazip hale getirebilir, ama bu yorum ahiliğin günümüzde tam ve doğru anlayışı değildir. Çünkü ahilik bir sistem olarak bütün çalışan ve üretenlerin modelidir. Dönemin üretim biçiminde esnaf ve sanatkar zümrelerinden başka sosyal katmanlar yoktur.

Kendinden önce başkalarını düşünen kardeşlik-cömertlik-dayanışma gibi davranışları yansıtan bu örgütlenme modeli, güzel ahlak ve dayanışmayı yeni bir sermayeye dönüştürmüştür. Kapitalist sistemden farklı olarak ahilikte ürünün miktar ve kalitesini artırmanın rekabetten başka yollar da vardır. Tembellik ve cahilliği yenen, yoksulluk ve sömürüyü gideren ahilik iktisadi yapıları rasyonel şekilde işleterek ahlak ve fazileti, kapitalist üretim biçimlerinin idrak edemeyeceği ve Marksist düşüncenin günümüz şartlarında anlayamayacağı bir biçimde sosyal sermayeye bir güç kaynağı yapabilmiştir. Sadece kendine değil, toplum için üretme ve adalet üzere paylaşma. "Osmanlı üretim biçimi" denilebilecek bu üretim şeklinin örneğini ahilikte görüyoruz (Hamitoğulları,1986;141).

Günümüz insanlarına ahiliğin düşünce yapısını anlatabilmek için, meşhur "siftah etme" mevzuunu örnek verebiliriz. Bu gün dahi Müslüman Türk esnafı "siftah" kavramına çok önem verir. Siftah ettikten sonra ardından kismetinin açılacağına inanır. Bu nedenle henüz siftah etmedim daha ucuz veriyorum demek ister. Bu konudaki çok sık anlatılan olay şöyledir; Adamın

biri bir şey almak için Mısır çarşısına gider ve ilk rastladığı dükkana girer. Dükkan sahibi ben siftah ettim yandaki komşumdan al o siftah etmedi der. Böylece adam siftah etmemiş bir dükkan bulana kadar dolaşır (Gürata,1975; 116).

Ahiliğin bu zihniyeti ve örgütlenme biçimi imparatorluğun geniş ve çok boyutluluğuna rağmen her yerde fiyat birliğini sağlayıp, arz ve talebi dengeleyebiliyordu. Bu tarihlerde bunu izlemiş olan bir yabancı sefirin tespitleri şöyledir; “İmparatorluğun en ücra köşeleriyle en işlek merkezi arasında fiyat farkının pek az olduğu, kar hadlerinin sabit rakamlara yaklaştığı, maddelerin saflığının bozulmadığı, söylenen özelliğe mutlaka uyulduğu her türlü fazileti içinde taşıyan bir esnaf ahlakının yaşandığı, mal alırken kusurlarının söylendiği, komşusu siftah etmemişken ikinci kez mal satmanın doğru olmadığını müşteriye anlatan insanların yaşadığı, hile ve hırsızlığın hemen hiç duyulmadığı, duyulduğunda ise bir daha yapılmasına imkan bırakılmadığı bir dönem.” Batı’nın kapitalist toplumları Soylular ve Burjuvaları, veya doğu toplumları bürokrat ve teokratları öne çıkarıp egemen sınıf yaparken ahilik, esnaf ve sanatkarları sosyal hiyerarşide saygın bir yere çıkarmıştır. (Hamitoğulları, 1986;142).

Erkek ve kadınlara ayrı fakat temelde aynı kurallar getiren bu örgütlenme modelinde çok anlamlı kurallar bulunmaktadır. Mesela erkek üyelerin *eline, beline, diline* hakim olması istenirken kadın üyelerin ise *aşına, eşine, işine* hakim olması istenmektedir. Benzer şekilde cömertlik bir yaşam felsefesi olduğundan üyelerin: *elini, kapısını ve sofrasını* açık tutması istenirken üç şeyinin de kapalı olması istenirdi. Bunlar; **gözünü kapalı tut, dilini bağlı tut, belini bağlı tut**(Ekinci,2008;9).

### Ahilik Örgütünde Suç ve Ceza

Bugün “**tüketicinin korunması**” denen konunun en güzel uygulamasını ahilikte görüyoruz. Çünkü ahilikte kusurlu mal satmak ve müşteriye aldatmak yasaktı. Bunu yapan esnaf “**yolsuz**” ilan edilirdi. Yolsuz ilan edilen esnafa her türlü yaptırım uygulanırdı. “Yolsuz” ilan edilme, bir esnaf için ağır ve yüz kızartıcı bir suçtu. Böyle bir esnaf piyasadan ihtiyacı olan hammaddeyi alamaz, kimseye mal satamaz, kahvehanelere giremez, herkes onunla irtibatı keserdi(Köksal,2008;139).Örgüt ilkelerine uygun davranmayanlar çeşitli şekillerde cezalandırılırdı. Problemler örgüt içinde

çözölmeye çalışılır, mecbur kalınmadıkça kadıya müracaat edilmezdi. Esnafın kontrol sistemi kadılar tarafından değil örgütün müeyyideleriyle sağlanırdı (Kütükoğlu,1986; 60-68).

Ahilik örgütünde kurulan denetim ve ceza sistemiyle üyelerin meslek kurallarına uygun davranış içinde bulunup bulunmadıkları kontrol edilirdi. Ahilik ilkelerine uymayanlar cezalandırılırdı. Herhangi bir esnaf hakkındaki şikayetler o esnaf grubunun yiğitbaşına yapılırdı. Yiğitbaşı şikayet konusunu inceler, kendi çözeceği bir konu ise çözer, değilse esnaf şeyhine arz ederdi. Yiğitbaşı kendisinin karar verebileceği davalar için esnafı(ustalar) toplar, onların huzurunda davacı ve davalıları dinler, fikirlerini alır, sonra kararını tebliğ ederdi. Daha basit davalarda ise yiğitbaşının toplantı yapmadan da karar verme yetkisi vardı. Örneğin yaptığı denetimlerde gördüğü aksaklıklar konusunda hemen ceza verirdi. Yiğitbaşının verdiği kararların temyiz yolu vardı. Yani üst makama itiraz edilebilirdi. Mahalli seviyede itiraz mevki Ahi Baba vekiliydi. Ahi Baba vekili kararının temyizi ise birkaç yılda bir yaptığı ziyaret sırasında Kırşehir Ahi Evran zaviyesi şeyhi Ahi Baba' ya yapılırdı. Ancak bu durum sembolikti ve hemen hemen hiç vuku bulmazdı(Ekinci,2008;100).

Yöneticilerin denetimi ise büyük meclis tarafından yapılırdı. Büyük meclis, esnaf şeyhlerinin yıllık hesaplarını denetler ve şikayetleri incelerdi. Bu meclis suçlu bulunduğu takdirde idari görevde bulunanları azledebilirdi. Ahilikte ceza, esnafın kurallara uyması için gerekli bir araç olarak düşünülmüş, çok ağır suçlar dışında aşağılayıcı cezalardan kaçınılmıştır. Verilecek cezaların caydırıcı ve eğitici olmasına dikkat edilirdi. Küçük suçlar için davalıya özür diletilir veya çeşitli ikramlarda bulunmaya mecbur edilirdi; Örneğin kurban kesme, lokma çıkarmaya mecbur etme, hammadde dağıtımından hariç tutma, selamlaşmama v.b. gibi.

Dava neticesinde verilen cezayı davalının kabul etmesi istenir ve bunun uygulamasına hemen geçilirdi. Üst makamlara itiraz etmek uygulamanın ertelenmesi için bir sebep değildi. Bir hata olmuş ise sonradan düzeltilir, davalının hakkı iade edilirdi. Cezaların gecikmesiyle esnafın kurallara bağlılığının azalacağı düşüncesiyle bu uygulamaya gidilmiştir. Yiğitbaşı, davalıya “yolsuz” olduğunu tebliğ edince suçlu “yolumu açmak için ne buyurursunuz ?” diye sorarak kendisine verilen cezayı öğrenirdi. Bunun

üzerine davalı “yolumdayım” diyerek cezayı kabul ettiğini beyan ederdi (Ekinci, 2008;101).

Halkımız arasında “pabucunu dama atmak” deyimini kullanılır. Bu deyim bize ahilikten kalmıştır. Şöyle ki; bir gün Ahi Evran ayakkabı esnafının bulunduğu çarşıdan geçerken esnafın yaptığı ayakkabıları inceler ve hileli gördüğü ayakkabıyı kesip esnafın damına atar, dükkanı kapatılır ve ustasının peştamalı kapının kilidine bağlanır. Satılan malın yerine de müşteriye yeni bir ayakkabı verilerek mağduriyeti önlenir. Olay esnaflar arasında hızla yayılır, falanca ustanın pabucu dama atıldı denir. Pabucu dama atılan usta haftalarca insan içine çıkamaz, kimsenin yüzüne bakamaz, kendini affettirmek için elinden geleni yapar, bunlar da kafi gelmeyince terki diyar eder (Bıyıklı, 2000;34).

### **Ahilik Örgütünde Üretim, Kalite ve Standardizasyon**

Ahilikte üretim ihtiyacın bir fonksiyonudur ve ona göre düzenlenir. İhtiyaçların sürekli kamçılanarak tüketimin artırılmasına karşı olan ahilik bunu sağlamak için gerektiğinde üretimin sınırlamasına gitmiştir (Öztürk,2002). Ayrıca ahilik hammaddeler süreçler ve ürünler için standartlar geliştirilmiştir ve üyelerin bunlara uyma zorunluluğu vardır. II.Beyazıt devrinde(1481-1512) çıkarılan ve 1502 yılında yürürlüğe giren “**Kanunname-i İhtisab-ı Bursa**” dünyanın ilk standartlar kanunu, ilk tüketiciyi koruma kanunu, ilk çevre nizamnamesi(ki o tarihte dünyanın çevre sorunu yoktu) ve ilk gıda nizamnamesidir. Bu kanunnameler yiyecek ve içecek üreticilerinden kuyumcu, berber, bakkal ve hekimlere kadar, imalat ve hizmetler sektöründe pek çok meslek sahibinin uyması gereken standartları kapsamaktadır. Günümüzde bu standartlar; üretim standartları(ISO 9000), sosyal sorumluluk standartları(SA 8000) ve çevre ve yönetim standartları(ISO14000) şeklinde ifade edilmektedir(Gündüz ve diğerleri,2012;42). Orijinal metni Topkapı Müzesi Revan köşkünde bulunan Kanunname-i İhtisab-ı Bursa’yı TSE metin ve ebat ölçülerine uyarak basmıştır (Ekinci,2008;376).

Adına bugünkü gibi “kalite” ve ya “toplam kalite yönetimi” denmese de ahilikte bu günkü prensipler uygulanmıştır. Çünkü felsefe olarak ahilik örgütü uygulamalarıyla bu günkü toplam kalite yönetimi uygulamaları arasında paralellik vardır (Köksal, 2008;139).İmalatın, standartların altında

kalması veya kusurlu malın piyasaya sürülmesi gibi durumlara esnaf hemen karşı çıkardı. Bu gibi suçları işleyenlerin dükkanları kapatılır, daha da ileri gittikleri takdirde esnafıktan ihraçlarına karar alınabiliyordu (Kütükoğlu,1986;60).

Her çeşit malın bir standardı vardı. Mesela şişecilerin imalatında dahi cinsine göre şişelerin gramajları belirlenmişti. Bu gramajların altında imalat yasak olmasına rağmen buna uymayan bazı ustaların dükkanları kapatılmış, tekrar açılabilmesi için Kadı'nın huzurunda taahhütte bulunmaları istenmiştir. Benzer bir diğer örnek ise düşük kaliteli nişasta imal eden fakat, ala fiyatına satan Hüseyin Usta ihtarlara aldırılmayıp halkı aldatmaya devam ettiğinden örgüt üyeleri, kendisini aralarında barındırmak istemeyip ihracını istemişlerdir (Kütükoğlu,1986;61).

Belli mal veya hizmeti üreten esnaf ve sanatkarlar aynı çarşıda veya yakın yerlerde faaliyet gösterirlerdi. Bu durum bir yandan rekabeti artırırken bir yandan da her türlü kontrolü sağlıyordu. Modern çağın bir buluşu sayılan aynı iş kolunda çalışanları bir araya getiren “siteler” Ahi Evran tarafından XIII. y.y. geliştirilmiştir. Ahi Evran Kayseri’de bir deri imalathanesi kurmuş ve bütün deмбаğları bir araya toplayarak çağının en büyük sanayi sitesini kurmuştur. Böylece her sanat kolunun bir araya toplandığı bu siteler Anadolu’nun diğer şehirlerine de yayılmıştır. Ahi Evran sanayi sitelerinden başka aynı meslekte faaliyet gösteren esnafların oluşturduğu çarşılar ve hanların kurulmasına da öncülük etmiştir. XIII. y.y. da yapılan bu uygulamanın önemi günümüzün iş hayatında yeni anlaşılmaktadır (Köksal, 2008;141).

### **Ahilik Örgütünde Eğitim ve Yetiştirme**

XIX. y.y. başlarına kadar devletin vatandaşlarının eğitim, sağlık, sosyal ve ekonomik durumları ile ilgilenmek gibi bir görevi yoktu. Devlet, sadece dış ve iç güvenliği sağlıyordu. Hatta iç güvenlik, her zaman, her yerde sağlanamıyor ve bu görevi çoğu yerde ahilik veya derbent örgütü yapıyordu. Bu nedenle ahilik çok yönlü ve çok amaçlı bir örgüt olarak gelişti ve yaygınlaştı. Örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için üyelerinin eğitimini sağlaması gerekirdi. Bu amaçla insan bir bütün olarak ele alınmış, ona yalnız mesleki bilgi değil dini, ahlaki ve içtimai bilgiler de verilmiştir. İş başında yapılan eğitimin, iş dışında yapılan eğitimle bütünleşmesi sağlanmıştır. Bu

amaçla çalışanlara iş yerinde yamak, çırak, kalfa usta hiyerarşik düzeni içinde mesleğin incelikleri öğretilirken, akşamları toplandıkları ahi zaviyelerinde ahlak ve maneviyat öğretiliyordu. Ayrıca eğitim belirli bir noktadan sonra tamamlanıp biten bir olay değil ömür boyu süren bir faaliyet olarak ele alınmıştır. Muhtemelen bu konuda İslam dininin **“beşikten mezara kadar ilim öğreniniz”** emri etkili olmuştur.

Ahi zaviyelerinde öğretmen tarafından teşkilata yeni giren gençlere okuma yazma öğretilmesinin dışında kadı ve müderrisler de ders verirdi. Dini ve ilmi bilgiler yanında Türkçe konuşma, edebiyat dersleri de okutulurdu. Mesela Divan Edebiyatı şairlerinden Baki bir saraç çırağı iken bu tür eğitim almıştır (Bıyıklı,2000;60). Diğer yandan Ahilik ahlakına ait 740 kural bir anda öğretilmediği gibi sanata ait bütün bilgilerde bir anda verilmezdi. Ahi usul ve erkanına ait bütün bilgiler kitap haline getirilmesine rağmen, üretime ve sanata ait teknik bilgiler yazılı hale getirilmemişti. Bu yüzden o devirdeki ahi sanatkarlarının üretim teknikleri ve sırları günümüze ulaşmamıştır(Demir,2000:383). Usta sanatın bütün inceliklerin ve sırlarını aşama aşama çırak ve kalfalarına öğretirken onların ahlaken de yetişmelerine gayret gösterirdi. Çırak her zaman ustasından, usta da çırağından gururla bahsedirdi. Ahlaken yetersiz olanlara mesleğin tüm sırları öğretilmezdi. Birliğe yeni giren gençlere önce 124 kural öğretilirdi. Davranış kuralları(davranış bilimleri) bunların mesela yemek yemeğe ait olan bazıları şöyledir;büyüklerden evvel yemeğe başlamamak, yemekten önce ve sonra elleri yıkamak, kendi önünden yemek, lokmaları küçük olmak, ekmeği yemeğin suyuna batırmamak, yemek odasına ayakkabı ile girmek, ağzını şapırdatmadan yemek, başkalarının yanında sümürmemek, hakkından fazlasını yememek, yediğinin helal olmasına dikkat etmek gibi(Güllülü,1992;131).

### **Sanatın Sır Olarak Saklanması**

Ahi sanatkarları sanatlarında üstün bilgi ve tecrübe sahibi idiler. Bazı sanat dallarında ise son derece maharetli idiler. Uzun zaman ve emekle kazanılan bilgiler sır gibi saklanır ve herkese öğretilmezdi. Mesela bu ustaların yaptığı öyle taş yontma kalemleri vardı ki bunlar bu gün çok değerlidir. Sadece kendilerinin bildikleri bir yöntemle su verdikleri kalemlerle rakiplerinden daha üstün iş yapmışlar. Bu bilgilerinin oğullarına ya da nadiren de çok sadık kalfalarına öğretmişlerdir. Ancak ne kalfasına ve nede oğluna

öğretmeyip kendisiyle birlikte mezara götürenler de vardır(Gürata,1975;119).Sanatta bu derece ihtisas sahibi olmak şüphesiz bir maharettir, ama insanlığın faydasına olan bu orijinal bilgileri kendisiyle birlikte mezara götürmek derecesinde bilgisini kıskanmak hoş görülebilir mi? Tartışılır. Şüphesiz bu üstün başarı övünülecek bir durumdur. Ancak sır saklama yüzünden kaybolan sanata da üzülme gerekir. Gürata, “imalat sırrı” saklama konusunu bu sanatkarların bir kusuru olarak görürken Ülgener, konuya daha farklı bakarak şöyle demektedir; “... sanatın sır olarak saklanması ortaçağ iktisat ahlakının özelliğidir. Bu anlayış esnaf örgütünün kapanma ve cemaatleşme eğiliminin bir sonucudur. Çünkü dönemin zor şartları ve rakiplerin rekabeti karşısında her sanat kolu çıkış yolunu kendi imalat bilgilerini gizli tutmakta aramıştır. Bu yüzden **”dilini bağlamak ve herkese sanat sırrını söylememek”** esnaf ahlakının özelliklerindendi. Ahiler bu örgütleri titizlikle yerine getirmiş ve bazı iş kollarında mesela mürekkep, boya ve musiki aletlerinin nasıl imal edildiği hala bilinmemektedir (Ülgener, 1991;92).Bu konuda Güllülü ise şöyle diyor; ” ahi birliklerinde sanat herkesçe bilinmemesi gereken bir sır olarak değerlendirilmektedir. Bu anlayıştan ötürü ahilikte sanatın bir adı da “hikmet” dir ve liyakatini ispat edenlere öğretilir. “Hikmeti na ehle vermen ki zulmedersiz ve ehlinden de saklaman ki yine zulmedersiz”(Güllülü, 1992;112).

Musiki aleti yapan atölyeler içinde Türk zilleri(çalparalar)en kaliteli olanlardı. Bu ziller İstanbul’da imal edilir, Avrupa’ya ve Amerika’ya gider, birkaç misli fiyatla tekrar İstanbul’a gelirdi. Dünyanın her yerinde değerli olan bu zilleri İstanbul Samatya’ da zilciyan adında iki üç yüz senelik geçmişi olan bir aile yapıyordu. Bunlar, zil imalatının sırlarını, yüzyıllarca kendi nesillerinden başkasına öğretmemişlerdi (Gürata, 1975;119).

Konuyla dolaylı olarak ilgili olan ve bir çok kaynakta geçen çömlekçi esnafıyla ilgili nakledilen ve **“püf noktası”** deyiminin de kaynağı olan bir olay ise şöyledir; Çömlek imalatı yapan bir ustanın kalfası sanatını öğrendiğini zannederek inanarak ayrı bir dükkan açmak ister. Ustasının, henüz işin “püf noktası” nı öğrenmediğini söylemesine rağmen, ikna olmaz. Kalfa ayrılıp kendi adına bir dükkan açıp çanak-çömlek imalatına başlar. Ancak aynı tür çamuru kullansa ve aynı teknikleri uygulasa da çömlekleri birkaç ay içinde çatlayıp kırılır. Bunun üzerine kalfa utanarak ustasına gider; ustam senden öğrendiğim gibi çömlek yapıyorum ama yaptığım çömlekler

çok geçmeden çatlıyor. Ustası sen işin püf noktasını öğrenmemiştin ondan der ve eski kalfasını merdanenin başına oturtur ve önüne bir miktar da çamur koyarak işe başlatır. Usta da çamur üzerinde oluşan ve çömleğin çatlamasına sebep olan hava kabarcıklarını püf püf yaparak patlatır. Böylece kalfa da işin “püf noktası” nı öğrenmiş olur. Gerek deyim ve gerekse olay günümüze çok önemli mesajlar vermektedir (Doğan, 2006;182).

Ayrıca debbağlar, Avrupa’da aranan ve benzerleri yapılamayan meşin ve sahtiyan imalatıyla da ün yapmışlardı. Bunlar, meslek sırlarını 19. Y. Y.’ın başlarına kadar koruyarak Avrupalı rakiplerine karşı üstünlüklerini sürdürmüşlerdir. Hatta onların meslek sırlarını öğrenmek için Anadolu’ya gelip yaptıkları incelemeleri eserlerinde anlatan Flachat, Olivier, Felix de Beajour gibi bir çok Avrupalı seyyah rolündeki sanayi casusunun gayretlerine rağmen, debbağlar teknolojik üstünlüklerini koruyarak, korumacı gümrük duvarlarını da aşmış Avrupa’ya ihracat yapabilmişler ve özellikle sarı ve kırmızı sahtiyanında rakipsiz kalmışlardır (Genç; 1986;130).

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Örgütlerde insan unsurunun önemi 1920’ li yıllarda E. Mayo başkanlığında yapılan Hawthorne araştırmaları ve beşeri ilişkiler adıyla yönetim literatürüne giren teoriden sonra anlaşılmıştır. O tarihlere kadar klasik teori organizasyonun insan unsurunu ikinci planda ele almış, maddi faktörler düzenlendikten sonra, insanın öngörüldüğü şekilde davranacağını varsaymıştır. Oysaki ahiliğin temelinde insanın olması ve her şeyi insanın mutluluğu üzerine kurmuş olması ne kadar önemlidir.

Bir örgütü başarıyla yönetmek için örgütün temelini işi değil, insan ve evrensel değerler koyulmalıdır. Bu değerler; kişisel bütünlük, hakkaniyet, dürüstlük, insan onuru, hizmet, kalite, gelişim, sevgi, saygı, yardımlaşma, dayanışma, motivasyon v.b. dir. Bunlar her tür kültüre, çağa uygulanabilen ve insan doğasına ait özelliklerdir. Organizasyonda insana önem verildikten sonra yönetim kolaylaşır. Odağında insanın olmadığı yönetim tarzları başarısızlığa mahkumdur (Boz, 2007;116-117). Çağımızın içine düştüğü bunalımın temelinde ahlak ve fazilete dayanan değerlerin bırakılarak insanların sınırsız bir rekabet, hırs ve haset duygularının tahrik edilmesi gerçeği vardır. Bu şekilde beşeri ilişkiler zayıflamakta ve insanlığın huzur ve mutluluğu tahrip edilmektedir. İşte bu yüzden de günümüzde örgütlerin on altı



yaşındaki çocukları “canlı bomba” yapıp kalabalık yerlerde patlatarak yüzlerce insanın ölümüne sebep olduğu bir zamanda, bir ahi şeyhi olan Edebalı’ye ait olduğu söylenen “ey oğul insanı yaşat ki devlet yaşasın” fikri çok önemlidir. Bu nedenle de ahiliği tarihi görevini yapmış ve tekrar tarihin karanlıklarına gömülmüş bir örgüt olarak görmemelidir. Çünkü ahilik insanlığın bütün çağlarına hitap etmektedir. Bu yüzden ahilikten alacağımız dersler vardır.

Ahilik örgütünü bu kadar güçlü kılan faktörlerden biri de bir sivil toplum kuruluşu olmasıdır. Zaten devlet müdahaleleri başlayınca da çözülme başlamıştır. Diğer önemli husus ise ahiliğin “insan“ odaklı olmasıdır. R. Soykut, ahilik; “ ana rahmine düştüğü andan, mezarına atılan son kürek toprağa kadar insanın mutluluğu için çalışır diyor (Soykut,1971;56). Günümüzün işletmeleri ise müşteri odaklıdır. İnsan odaklı olmakla müşteri odaklı olmak farklı şeylerdir(Doğan,2006; 42). Ayrıca Soykut’ un cümlesinin “mezarına atılan son kürek toprağa kadar” kısmı, “dünya ve ahiret insanın mutluluğu için çalışmaktır” şeklinde değiştirilmelidir.

Yaptığımız araştırmada “ahiliğin kuruluş, gelişme, gerileme ve çöküşüyle Osmanlı Devleti’nin kuruluş, gelişme, gerileme ve çöküşü arasında ilginç bir benzerlik” olduğunu gördük. Osmanlı Devleti’nin yükselmesinde ve çöküşünde ahilik örgütünün ne derece etkileri varsa modern Türkiye’nin İktisadi kaynaklarını geliştirerek yerli ve ulusal bir model oluşturamaması arasında da bir sebep sonuç ilişkisi vardır. İktisadi kalkınmamızı gerçekleştirebilmemiz için “kentsel yörelerimizde AHİLİK’ ten kırsal yörelerimizde İMECELER’ den” yeni bir dayanışma ve kalkınmanın dinamiklerini oluşturulabilir. Çünkü bugünü oluşturan geçmiş unutulmamalıdır. Bununla birlikte bizimkinden farklı koşulların ürünü olan yabancı modelleri aynen kabul etmek ne derece sakıncalı ise geçmişi de aynen kopya etmek de o derece sakıncalıdır. Çağına göre son derece ilerici, bir model olan Ahilik örgütünden alınacak dersler vardır(Hamitoğulları,1986;135).

İşletme ve yönetim bilimlerinin günümüzde önemli konularından olan; çevre duyarlılığı, paydaş memnuniyeti, sürekli eğitim ve gelişme, ekip çalışması(imece),kurumsal sosyal sorumluluk, tersine lojistik, kalite güvence, toplam kalite yönetimi v.b. pek çok konunun ahiliğin ele aldığı konular arasında olduğunu görüyoruz. Şayet 13.y.y.’da kurumsallaşan ve 19. y. y.’ da fonksiyonunu kaybeden ahilik sistemi yenilenecek günümüze kadar

gelebilseydi iş dünyası bu günkü yönetim anlayışını çok daha önce elde edebilirdi(Karatop,2012;884).

Nasıl ki bir oku ileriye atabilmek için yay bir miktar geriye çekilmeliyse, ilerlemek isteyen bir toplum da ileri gidebilmek için geriye bakmalıdır. Bunun yanı sıra bu günün değer yargılarıyla birçok konuda ahiliği anlayabilmemiz de mümkün değildir. Örneğin “bir ahinin on sekiz dirhem gümüşten fazla serveti olmaması gerekir” ilkesi bunlardan biridir. Bunu bu günkü mantıkla açıklamak mümkün değildir. Ancak çağına göre bu son derece normal bir şeydi. Bir ahi sanatkarı hayırım çoğalsın düşüncesiyle “yaptığı her işin kırkincısını parasız yapardı” Mesela bir bakırcı yaptığı kırkinci güğüm ya da kazanın ustalığından para almazmış. Günümüzde de işletmeler bininci, on bininci, yüz bininci ürünü hediye kuponu ile parasız veriyor ama arada anlayış farkı var.

Müslümanlar, Mekke'den Medine'ye göç ettiklerinde, herkesin tezgah açmasına müsaade edilmeyen Medine Pazarı'nda dünyanın en hasis tüccarları olan Yahudi esnafı karşısında iki sene gibi kısa bir sürede rekabet üstünlüğü sağlayarak rakiplerini pazardan çıkarmışlardır. Benzer şekilde Orta Asya'dan göç eden Türkler' de ahilik örgütü vasıtasıyla Anadolu'daki gayri Müslim rakiplerine üstünlük sağlamışlardır. On sekizinci asırdan itibaren kaybedilen bu rekabet üstünlüğü yirmi birinci yüz yılda yeniden kazanılabilir.

Milletlerin en değerli varlığı, başka ülkeleri sömürebilme imkanları, madenleri veya parasal değerler gibi sanayi toplumuna ait göstergeler değildir. Günümüzün toplumlarının en değerli ekonomik varlığı girişimcileridir. Çünkü bir ülkenin kalkınmasında en önemli rolü girişimciler üstlenmektedir. Ülkemiz bu açıdan dünya milletleri arasında oldukça gerilerdedir. Buna karşılık ahilik girişimciliğin kaynağıdır. Çünkü ahilik, güzel ahlaklı girişimci yetiştiren bir örgüttür.

### Kaynakça

- Akdağ, M.,(1979),*Türkiye'nin İktisadi ve İctimai Tarihi*,Cilt 2,Tekin Yayınevi,Ankara.
- Bayram, M.(1986);*Anadolu Selçukluları zamanında Ahi Teşkilatının Kuruluşu ve Gelişmesi,Ahilik ve Esnaf*, İstanbul Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri Yayını; İstanbul.
- ,M.(1987) **Bacıyan-ı Rum**, Konya.
- Bıyıklı, Y.,(2000),*Ahilik*, Trabzon Esnaf ve Sanatkar Odaları Birliği Yayını,Trabzon.
- Boz, M., (2007),Toplam Hizmet Kalitesi Yönetimi, *Hizmet Kalitesi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Çağatay, N.(1981),*Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Demir, G., *Osmanlı Devletinin Kuruluşu ve Ahilik*,AKAEV Yayınları,İstanbul.
- Doğan,H.,(2006),*Ahilik ve Örtülü Bilgi*, Ekin Kitapevi, Bursa.
- Ekinci, Y.(1990),*Ahilik ve Meslek Eğitimi*, MEB Yay. İstanbul.
- (2008),*Ahilik*, Özgün Matbaacılık, Genişletilmiş 10.baskı, Ankara.
- Eryiğit, S.,(1989), *Ahi Birliklerinde Yönetim ve İşletme Fonksiyonlarının Yapısı*, TTK Basımevi, Ankara.
- Genç, M. (1986) Osmanlı Esnafı ve Devletle ilişkileri, *Ahilik ve Esnaf*, İstanbul Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri Yayını, Yaylacık Matbaası, İstanbul.
- Gülerman A., Taştekil, S.,(1993),*Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkileri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Güllülü, S.,(1977),*Ahi Birlikleri*, Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul.
- Gündüz,Y.,ve Diğ.(2012),Ahilik Teşkilatında ve Günümüzde Tüketicilerin Korunmasına Yönelik Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. **A.K.Ü. İkt. İd. Bil. Fak. Der.** Cilt. 14, Sayı; 2.
- Gürata, M.,(1975),*Unutulan Adetlerimiz ve Loncalar*, Ankara.
- Haldun,İ.,(1990),*Mukaddime*,Cilt I,MEB Yayınları ,Çev. Zakir Kadiri Ugan, İstanbul.
- Hamitoğulları, B.(1986)İktisadi Kalkınmamızda Ahiliğin Anlam ve Önemi, *Ahilik ve Esnaf*, İçinde bildiri, İstanbul Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri Yayını, İstanbul.
- Hamitoğulları, B.,(1986),Ahiliğin Çağdaş Türkiye Bakımından Önemi ve Değerlendirilmesi,*Türk Kültürü ve Ahilik* XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu Tebliğleri., Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yay. İstanbul.
- Hicks, H.G,(1979),*Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*, Turhan Kitapevi, Ankara.
- Kahraman,S.A.,Dağlı,Y.,(2006),*Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, YKY Yay.,1.Cilt, 2.Kitap,4.Baskı,İstanbul
- Karaman, R.,(2014) Türk Ahi Teşkilatının İşleyişi ve Çorum Tarihinde Ahilik, *Hitit Üniv.Sos.Bil.Ens.Dergisi*,Yıl;7,Sayı;1.
- Karatop,B.(2012) Tersine Lojistiğin ilk Uygulamaları;Bacıyan-ı Rum, *II.Uluslararası Ahilik Semp. Bild. Kitabı*, Kırşehir.
- Koçel T.,(1984),*İşletme Yöneticiliği*,İ.Ü.İ.F.İ.İ.E.Yayını,İstanbul.
- Kozlu, Cem M.(1988)*Kuramsal Kültür*, Bilkom Yay. İstanbul.
- Köksal, M.F.(2008),*Ahi Evran ve Ahilik*, Kırşehir Valiliği Kültür Hizmeti, Kırşehir.
- Kütükoğlu, Mübahat (1986),Osmanlı Esnafında Otokontrol Müessesesi, Ahilik ve Esnaf, İstanbul Esnaf ve Sanatkar Dernekleri Birliği Yayını, İstanbul.

- Öztürk,N.,(2002)Ahilik Teşkilatı ve Günümüz Ekonomisi, Çalışma Hayatı ve İş Ahlakı Açısından Değerlendirilmesi, Dumlupınar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 43-56
- Soykut, R.,(1971),*Orta Yol Ahilik*, TESK Yayınları, Ankara.
- Şişman,M.,(1994),*Örgüt Kültürü*, Anadolu Üniversitesi Yayınları ,Eskişehir.
- Tahir,K.,(1967),*Devlet Ana*,Bilgi Yayınevi,Ankara.
- Ulutun,B.(1986),*Ahiliğin Ekonomik Önemi,Ahilik Ve Esnaf* ,Ahilik Araş.ve Kültür Vakfı Yay., İstanbul
- Ülgener, F.S.(1991),*İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası*,Der Yayınları,İstanbul.
- Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu Yayını,(1973), *Cumhuriyetin 50.yılında Esnaf ve Sanatkar* Güneş Matbaacılık, Ankara.



## İnsan Olmanın Dayanılmaz Ağırlığı: *Şair Öldü*

Received/Geliş: 27/12/2016

Hasan YÜREK\*

Accepted/Kabul: 23/01/2017

### Öz

*Şair Öldü*, günümüz yazarlarından olan Sibel K. Türker'in ilk romanıdır. Türker, bireyi anlatan bir romancıdır. O, olaydan ziyade bireyi önceler, onun iç dünyasını anlatmaya çalışır. Bu birey, yaşadığı dönemin ürünüdür. Nitekim eserde anlatılan Ersin 1980 sonrası ortaya çıkan apolitik, sıkıntılı, bunalımlı bir bireydir. Bununla birlikte yazarın birey üzerinden toplumsal olanı anlatmaya çalıştığı da söylenebilir. Türker, tekilde tümeli anlatmaya çalışmaktadır. O, anlattığı bireyi derin iç dünyasıyla vermekte, onun bireyselliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte birey, toplumsal olanın bir sonucudur; dolayısıyla birey ortaya konurken aynı zamanda toplumsal durum da sergilenmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada *Şair Öldü* adlı eser ele alınacak ve farklı başlıklar altında değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Roman, Sibel K. Türker, *Şair Öldü*.

## Unbearable Weight of Being a Human: *Şair Öldü*

### Abstract

"*Şair Öldü*" is the first novel by Sibel K. Türker, one of today's authors. Türker is a novelist who describes the individual. He tries to describe his inner world, ahead of the individual. This individual is the product of the time she lived. As a matter of fact, Ersin described in the novel is an apolitical, distressed, depressed individual who appeared in post 1980. It can be said, however, that the author tries to describe the social over the individual. Türker is trying to tell the collective on the one hand. She reveals the individuality of the individual she is describing in his deep inner world. The individual, however, is the result of the social; Therefore, when the individual is revealed, the social situation is exhibited at the same time. Thus in this work, the novel "*Şair Öldü*" will be handled and evaluated under different titles.

**Keywords:** Novel, Sibel K. Türker, *Şair Öldü*.

---

\* Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, hyurek@mersin.edu.tr.

## Giriş

Sibel K. Türker, 2000’li yıllar itibarıyla eser yayımlamaya başlayan günümüz yazarlarından biridir. Yazarın yayımlanmış beş romanı ve dört hikâye kitabı bulunmaktadır (Sakallı, 2015: 89-90). *Şair Öldü*, Türker’in roman olarak yayımlanmış ilk eserdir. Eser, Eylül 2004 ile Eylül 2005 arasında Ankara’da kaleme alınmıştır. Romanda başlıklandırılmış on altı bölüm vardır. Bunun yanında romanın başında İsmet Özel’den alıntılanmış bir epigraf; ayrıca romanın sonunda “Şair Öldü” başlığıyla verilen ve sanatçı Müge Göçmen’le onun *Şair Öldü* adlı şiir kitabı üzerine yapılan bir söyleşi bulunmaktadır. Müge Göçmen dış gerçeklikte karşılığı olan bir sanatçı değildir. Söyleşinin *Şair Öldü* kitabı üzerine yapılması bu metne üstkurmaca özelliği vermektedir. Sibel K. Türker, Müge Göçmen ismini kullanmaktadır. Roman Almanca, Romence, Bulgarca, Arapça gibi çeşitli dillere çevrilmiştir.

## Romanın Özeti

Romanın başkişisi olan Saliha Ersin, anne ve kız kardeşiyle beraber yaşamaktadır. Babası vefat etmiş bir öğretmen olan Ersin, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde okumaktadır. Annesi ve kız kardeşi Yeşim ise buldukları kötü şartlardan kurtulma çabası içindedir. Bunun için de Yeşim’in zengin biriyle evlenmesi çabası içerisindedirler.

Ersin, bir gün Elif adlı türbanlı kızla tanışır ve onunla aralarında bir yakınlık başlar. Aralarındaki en bariz ortaklık ikisinin de yalnız bireyler olmasıdır. Elif, arkadaşlıklarını güçlendirmek adına Ersin’i yazlık evlerine türban takmak şartıyla davet eder. Ersin ise bu teklifi reddeder. Bu arada Yeşim’in zengin koca adayı, evli çıkar ve Yeşim hayal kırıklığına uğrar.

Yaz sona erer, fakültede bütünlemeler yapılır ve Ersin çoğu dersinden geçerek okulu bitirmeye biraz daha yaklaşır. Onun Elif’le dostluğu daha da ilerler. Yeşim ise Faruk adında yeni bir zengin koca adayıyla flört etmeye başlar.

Ersin, türbanı yüzünden okula devam edemeyen Elif’i merak eder ve onu babasının halı mağazasında ziyaret eder. Bir süre sohbet ettikten sonra Elif, Ersin’e yazdıklarını verir. Eve dönen Ersin hemen bunları okur ve Elif’in iç dünyasındaki sıkıntılarını idrak eder. Onunla konuşmak için de tekrar halı mağazasına gider; ancak Elif’in babası bundan hoşnut kalmaz ve Ersin’e

kızıyla görüşmesini istemediğini iletir. Bunun gerekçesini de aralarındaki farklılık olarak izah eder. Bunun üzerine Ersin duruma tepki verir ve Elif'in babasıyla tartışarak mağazadan ayrılır. Okula gider ve burada karşılaştığı Cihan'la türban meselesi üzerine sohbet ettikten sonra evine döner.

Ersin, bir süre sonra Elif'in en iyi arkadaşlarından biri olan Samim'le görüşür ve Elif'in yazdıklarını ona da gösterir. Samim, ona Elif'in bir süredir halasında kaldığını söyleyerek halasının evinin telefon numarasını verir. Ersin, orayı arar ve Elif'le sohbet eder.

Ersinlerin evine bir süre misafir kalmak için teyzesi Nermin ve onun kızı İpek gelir. Elif, Ersin'i arayıp görüşmek istediğini söyler. Bunun üzerine Ersin, onun halasının evine gider. Sohbet ederler. Ersin ondan, evlenme hazırlığı yapan Yeşim için babasının mağazasından halı ve gelinlik kumaş almasını ister. Bunun hırsızlık olduğunu düşünen Elif ikilemde kalır. Elif'ten ayrılan Ersin bir bara gider, burada Hakan'la tanışır ve ikisi geceyi beraber geçirirler.

Yeni yıl yaklaştığı için Ersin alışverişe çıkar. Eve döndüğünde Elif'ten istediklerinin gönderilmiş olduğunu görür. Bir süre sonra Elif evlerine gelir ve ikisi bir mekâna gidip sohbet ederler. Elif, Avusturya'ya gidip eğitimini orada sürdüreceğini dile getirir.

İkisi ayrıldıktan sonra Ersin, tekrar bara gider ve orada Hakan'la karşılaşır. Bir süre tartıştıktan sonra ilişkilerini sürdürme kararı alırlar.

Ersin, yılbaşı gecesini Hakan ve arkadaşlarıyla geçirir. Sabaha karşı eve döndüğünde Yeşim'i baygın bir hâlde bulur. Yeşim, Faruk'un kendisiyle evlenmeyeceğini anlayınca eve dönüp ilaç alarak intihar etmiştir. İntihar sonucunda Yeşim ölür.

Aradan dört ay geçer. Ersin'in annesi Antalya'dan bir evlilik teklifi aldığı söyleyerek oraya yerleşeceğini bildirir. Ersin'e kendisinin de gelebileceğini söyler. Ersin ise bu teklifi kabul etmez. O, Yeşim'in ölümünden sonra iyice iç dünyasına çekilir ve Hakan dahi kimseyle görüşmez.

## Kişiler

### Başkişi Ersin

*Şair Öldü*, bireyi anlatma çabasının ürünüdür. Bir başka ifadeyle bu roman olay anlatmak için değil birey anlatmak için kaleme alınmıştır. Dolayısıyla tema da birey ekseninde ortaya çıkmaktadır. Anlatılan bu birey



ise romanın başkişisi olan genelde Ersin olarak geçen ve tam adı Saliha Ersin Sağ olan kişidir. Pek kullanılmayan Saliha adı, babaannesinin ismiyken Ersin erkek ismidir. Babası ona, Ersin'in tahminine göre, erkek çocuk beklentisi olduğu ve kendini buna hazırladığı için bu adı vermiştir. Ersin'in aykırılığı isminden başlamaktadır. Bir bayan olan Ersin'e erkek ismi verilmekte ve onun farklılığı somutlaştırılmaktadır.

Fiziksel açıdan genelde kardeşi Yeşim'le mukayese edilen ve çirkin olarak aktarılan Ersin, akıllı biridir. 1976 doğumlu olan Ersin gelişmeler başladığında, yani olay zamanının başlangıcında yirmi iki yaşında üniversitede hukuk eğitimi alan biridir. Bu da onun akıllı biri olduğunun göstergesidir. Nitekim kendisi de “Ersin faydasız aklıyla büyülenen, yarı deli ve güzel olmayan bir kızdır.” (Türker, 2012: 81) demektedir.

Ersin'in çocukluğu babasının ilkokul öğretmeni olmasına bağlı olarak çeşitli Anadolu kentlerinde geçmiştir. Ersin, babasına ne kadar yakınsa anne ve kardeşine o kadar uzaktır. “Babamın kanından geldiğimi duyumsamak, annem ve kız kardeşime şiddetle hissettiğim yabancılık duygusunun sonucudur herhalde.” (Türker, 2012: 81) diyen Ersin bu durumu vurgular. Babasıyla benzerliğe onun içine kapanık; insana, topluma uzak, insanî değerleri ön planda tutan, okuyan biri oluşuyla ortaya çıkar. Annesi ve kardeşi ise sadece buldukları hayattan kurtulmak için uğraşan insanlardır. Bunun için de Yeşim'in zengin bir koca bulması için çalışmaktadırlar. Bu temel ayrılıklar sebebiyle Ersin, babasına bağlıdır ve onu daha çok sevmektedir. Babasının ölümünden sonra ise annesi ve kardeşiyle Ankara'da, aynı evde yaşamaya devam etmekte ama onlarla çoğu konuda anlaşmamaktadır. Bu anlaşmazlık çok derin ayrılıklar yaratmamaktadır. Aile bağı onları bir arada tutmakta ve bütün farklılıklarına rağmen birbirlerini sevmeleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ersin, “*onlardan nefret ettiğim falan yok. Tam tersine, öyle çok seviyorum ki.*” (Türker, 2012: 81) diyerek bu durumu ortaya koyar. Aralarındaki sevgiyi rağmen mesafe de sürekli vardır. Birbirlerine çok müdahale etmedikleri için de büyük bir sıkıntı ortaya çıkmaz. Ersin'in söylediği “*beni sevdiklerini, varlığı tedirginlik yaratmayan biri gibi kabul ettiklerini biliyordum. Evin kedisi gibi, evin kuşu, akvaryumdaki balığı gibi. Önemli ama var.*” (Türker, 2012: 119) şeklindeki sözler annesi ve kardeşinin kendisine bakışını özetler. Ersin'in katlanamadığı en büyük husus da budur. Ersin, ailesi tarafından gerekli değeri görmemesini, yok sayılmasını pek

kabullenemese de zamanla bu duruma alışır. Her şeye rağmen aralarındaki sevgi bağının varlığını, Yeşim'in ölümüyle Ersin'in tamamen bunalıma girmesinde ve Yeşim'in ölümünden sonra evlenip Ankara'dan taşınmaya karar veren Şengül Hanım'ın Ersin'e beraber gitme teklifi yapmasında görmek mümkündür. Anne ve iki kızından oluşan bu aile, ortak özellikler taşımasa da, pek belli etmese de birbirine bağlı ve birbirine seven bir ailedir.

Ersin'in en bariz yönü yabancılığıdır. *“Bir takım sosyolojik ve psikolojik dış etmenlerden dolayı, kişinin kendi benliğini kaybetmesi ve bunun sonucu olarak da akli dengesizlik yaşayıp çevresiyle uyum sağlayamaması ve iletişimsizliğin son safhaya varması.”* (Ege, 2005: 5) olarak tanımlanabilecek yabancılaşma Ersin'de barizdir. O, dünyaya, hayata, topluma uzaktır. Ersin çocukluğundan bahsederken “karadutun çardağına girerek kaybolurdum. Vişne ağacı cılız ve tatsızdı, hoşlanmazdım. Babamın bir köşeye ektiği yeşil soğan, domates ve biberlerin taze kokusunu içime çekerdim. İnsan sesinden uzakta, tek bir dalın ya da kuşun, yaprağın ya da hışırtının, belli belirsiz yaşamın dokunulmazlığına sığınırdım.” (Türker, 2012: 27) demekte ve daha küçük yaşlarda bile tek olmayı sevdiğini ortaya koymaktadır. Ersin, bu bağlamda kendini kaplumbağaya benzetmektedir. O, bir kaplumbağa gibi dış dünyaya uzak durmakta, kendi kabuğu içerisinde yaşamaya çalışmaktadır.

Ersin'in insanlara olan uzaklığı, yabancılığı çoğu insanın kendisine yaklaşmasını engellemektedir. “Sıkıntılı ve asık suratlı” (Türker, 2012: 134) hâliyle dışa yansıyan bu yabancılığı diğer insanların kendisine uzak durmasına zemin hazırlamaktadır. Yabancılığının nedenini tam olarak kendi de anlamayan Ersin “yaşıtlarım, benden iki yaş küçük, beş yaş büyük olanlar... Ortak kaderimiz var mı? Beni hepinizden ayrı düşüren o aşilamaz mesafe, o uzlaşmazlık nedir?” (Türker, 2012: 47) şeklinde bu durumu sorgulamaktadır. Yabancılaşma durumu bilinçli bir tercih olmaktan ziyade kendi yaradılışı, yaşadıkları ve dönemin değerlerine bağlı olarak ilerleyen bir durum şeklinde ortaya çıkmaktadır. Nitekim Ersin, “kimsenin desteğine, ilgisine ihtiyacım yok benim. Yirmi iki yıl böyle yaşadım, şimdiden sonra sırtım sıvazlansa ne olacak? Ah, insan. Birinin zayıflığı, diğerinin gücü olur; birinin suskunluğu diğerinin sesi. Fazla mı kötü niyetliyim. (...) Yabani bir hayvan gibiyim, okşanmaya gelemiyorum. Yalnızlık, tek olmak duygusu midemde erimeyen bir kemik gibi. Yutmuşum, ama geri çıkaramıyorum.” (Türker, 2012: 57) şeklindeki sözleriyle bunu ortaya koyar. O, içinde bulunduğu zamana kadar

yaşadıkları, yaşadığı dönemde ortaya çıkanlar ve yaradılışı neticesinde yalnızlaşmış, yabancılaşmıştır.

Aslında Ersin, bulunduğu bu hâlden pek de memnun değildir. O, sevgiye muhtaçtır ve sevgi gördükçe yabancılaşmadan sıyrılabilecek bir konumdadır. Elif’le olan arkadaşlığı, Hakan’la olan ilişkisi bunun ispatıdır. Hatta Ersin zaman zaman yaşadığı dünyayı mutluluk verici bir yer olarak da görmektedir. Ancak yaradılışı ve beğenmediği toplum yapısı kendisini hayattan, insanlardan soğutmaktadır. Böyle olunca da gittikçe yalnızlaşmakta, yabancılaşmaktadır. Sınavda kendilerine intiharın etik olup olmadığı hususunda yöneltilen soruya “ben bana şahdamarımdan daha yakınım, kendimin sahibiyim. Reddedirim. Ölçüm kendimdir. Toplumun canı cehenneme. Eksikliğimi duymayacak toplumun canı cehenneme. Ruhları rahat bırakınız. Etikdir elbet. Etiğin ölçü birimi de insandır. Toplum diye bir şey yoktur, toparlanmış insan yığınları vardır.” (Türker, 2012: 33-34) cevabını veren Ersin toplumun değerleriyle uzlaşmadığını göstermektedir. O, toplum yerine toparlanmış insanlar yığını olarak tanımladığı insan grubunun insani, ahlaki değerlerini doğru bulmamakta ve karşı gelmektedir. Dolayısıyla insanlarla aradaki mesafe ortadan kalkacağına daha da derinleşmektedir. Nitekim daha sonra söylediği “beni neyin büyüttüğünü bilmiyorum. Beni buraya, bu olduğum, bugünkü olduğum yere taşıyan ne? Yaşamak için çıldırıyorum ama bu öldürülmüş, yapılandırılmış hayatı sevmiyorum. Ben uyurken tıkr tıkr işleyen hiç susmayan hayatı. Başkalarının dediği, başkalarının söylediği, düşündüğü, yaptığı, ettiği her şeye yabancıyım.” (Türker, 2012: 46) sözleri de bu durumu somutlaştırmaktadır.

Ersin’in yabancılaşmışlığı, etik gördüğü intiharı yer yer düşünmesine de yol açmaktadır. Yaşadığı bu hâl nedeniyle Jean Paul Sartre’in *Gizli Oturum* adlı piyesinde ifade ettiği “cehennem başkalarıdır” sözünü anımsatacak şekilde “*cehennem bu hayat*” (Türker, 2012: 200) diyen Ersin uzlaşmadığı hayattan, dünyadan intihar yoluyla ayrılma, kaçma isteği içinde olur. Ancak bu niyet hiçbir zaman eyleme dönüşmez. İntiharı düşüncesini eyleme dökemeyen Ersin, hayatta kalmanın ne kadar zor olduğunu anlatmak için kendini kahraman olarak niteler ve şöyle der: “*Hayatta kalmaya devam eden kahraman. O Ersin’miş...*” (Türker, 2012: 249).

Ersin’in zaman zaman kopma noktasına gelen hayat bağı, Yeşim’in ölümüyle daha da incelir. Her ne kadar Yeşim’le araları istediği gibi olmasa

da onun ölümü Ersin'in hayata, dünyaya, topluma karşı duyduğu hoşnutsuzluğu en uç şekilde göstermesine zemin hazırlar. Romanın sonlarına doğru “*üç numara traşlı kafamı sıvazlıyorum ki, Hakan'ın çekip gitmesinin nedeni bu kafadır, Elif, Samim, Yeşim, teyzem, İpek ve annem. Hepsinin çekip gitmesinin nedeni bu kafa ve içindeki şeylerdir. Ne yapsam ağırlığımı azaltamıyorum.*” (Türker, 2012: 252) cümleleriyle yabancılaşma durumunu ortaya koyan Ersin, farklılığını ifade etmektedir. Bu farklılık, burada geçen üç numaralı tıraşla somutlaşmaktadır. O, mevcut yabancılaşma hâlini fiziksel özelliklerine de yansıtmaktadır. Bunun yanında, romanın sonunda gözleri morarmış, dudakları patlamış bir Ersin söz konusudur. Yeşim'in intikamını almak isteyen Ersin, Faruk'u hedef almış; ancak dayak yemiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan kendi tabiriyle zombi görüntüsü onun diğer insanlarla farkını, yabancılığını somutlaştıran bir diğer unsurdur. Belirtilen tasvirlerle bu dünyaya ait olmayan bir Ersin portresi çizilmekte, böylece onun yabancılaşması yansıtılmaktadır. Ersin'in yaşadığı yabancılaşma aynı zamanda depresif biri olması sonucunu doğurur. O, depresif olduğu için sürekli ilaç alan biridir.

Ersin'in insanlara olan uzaklığı onun karşı cinsle ilişkilerinde de görülür. O, geçmişte birine âşık olmuş; ancak bunu ifade edememiştir. Onun karşı cinsle tek ilişkisi Hakan'la kurduğu ilişkidir. Ersin, bir barda Hakan ile tanışır; Hakan'ın kendisine ilgi göstermesine paralel olarak o da Hakan'a ilgi gösterir. Hatta o gece birlikte olurlar. Bu gecedен sonra Ersin, bir daha Hakan'la görüşmez. Hakan ise sürekli Ersin'i aramaktadır. Tesadüfen karşılaştıkları bir gün biraz konuştuğundan sonra ilişkilerini sürdürme kararı alırlar. Ancak bu noktada da Yeşim'in ölümü devreye girer ve Ersin, Hakan dâhil olmak üzere herkesle ilişkisini keser. Böylece aşk aracılığıyla insanlara, topluma olan uzaklığından sıyrılması mümkün olan Ersin'in tekrar ve daha katı bir şekilde içe kapanma durumu ortaya çıkar.

Ersin'in siyasi yönüne bakıldığında onun 1980 sonrası politikaya uzak duran neslin bir temsilcisi olduğu söylenebilir. Aslında sol kesime yakın duran ve “aslında bir taraf seçsem, onlardan yana olurdu. Bilmiyorlar. Savundukları şey kötü değil, bana uzak değil. Beni iten hırçınlıkları, acelecilikleri, hamlıkları. Yoksa sol bir terbiyeden geçmemiş, hayatı böyle okumaya açık olmayan insanları fazlasıyla aptal buluyorum.” (Türker, 2012: 35) sözleriyle bunu ifade eden Ersin bu kesim hakkındaki eleştirilerini şöyle sürdürür:

“Solcu öğrenciler eylem koyacaklar, tartışıyorlar kendi aralarında. Ben sınıfının temsilcisi, o bile değil, kayıp insan, başlarını çeviriyorlar. Onlardan da zor kurtulmuştum bir zamanlar. İnsanı zorlarlar, zorlarlar... Korkaklıkla suçlarlar, suçlarlar. Politzer’in kitabını burnuna dayarlar. Seni sıfır zannetmelerindedir bu. İşlenecek hammadde. Dört-beş yaş arası çocuk beyni. Sorumlu arkadaş size saz çalmayı öğretecektir. Rock nedir? Afyon.” (Türker, 2012: 35).

Ersin, onların kibirli tavrından, dar kafalılığından, yetersizliklerinden, aceleci davranmalarından şikâyet etmektedir. Bunun yanında Ersin, Samim’e “hiç uğraşma bence Mim kardeşim. Bu dünya birbirimizi anlamamak üzerine kurulmuş. Yiyişip duracağız böyle.” (Türker, 2012: 71) demektedir ve dindarlarla kendisi arasına mesafe koymaktadır. Ersin, siyasi bir taraf değildir. O, kimseye önyargıyla bakmamaktadır. Dolayısıyla bu özellik onun siyasi bir taraf olmasının da önüne geçmektedir. Hippi arkadaşlarının yanında Elif gibi muhafazakâr bir arkadaşının olması onun ortada durduğunun ve belirli bir siyasi görüşün tarafı olmadığını göstergesidir. O, siyaseti benimsemeyen apolitik bir insandır.

Ersin’in bir diğer yönü edebiyatçı kimliğidir. O, şiir yazmaktadır. “Bir gün beni, tamamıyla beni anlatan bir sayfa, bir paragraf, bir cümle, bir kelime bulacağım günü bekliyorum ümitsizce.” (Türker, 2012: 47) sözlerini söyleyen Ersin neden yazdığını ortaya koymaktadır. Yazdığı şiirleri okuyanlar onları beğenmektedir. Hatta ona yazması gerektiğini söylemektedir. Ancak hiçbir şeye bağlanamayan Ersin, yazıya, şiire, edebiyata da bağlanamaz. Yaşadığı yabancılaşma kendisini yazmaktan uzaklaştırır. Yazma üzerine konuşurken söylediği “soğudum her şeyden” (Türker, 2012: 145) cümlesi de buna işaret etmektedir.

Üzerinde durulan bu özellikleriyle Ersin, romanın ortaya çıkış amacıdır. Roman, Ersin gibi bir bireyi anlatmak için yazılmıştır. Bu birey hayata tutunamamış; hayatla, dünyayla uzlaşmamış, yaşadığı topluma ayak uyduramamış, aykırı kalmış biridir.

### **Diğer Kişiler**

Romanda yer alan ve önem arz eden diğer kişilere bakıldığında Elif, Yeşim, Şengül, Hüsnü, Samim ve Mahir isimlerini saymak mümkündür.

Elif, Ersin’in türbanlı, dindar kimliğiyle ön plana çıkan arkadaşıdır. Nitekim onun bu özelliği fiziksel görünüşüne yansır: “Küt kesilmiş tırnakları,

ellerinin temizliği... Saçlarını açsa bu kadar güzel görünmezdi belki. Adanmış rahibelere benziyor. Türbanının içinde, alınına kadar inen beyaz örtü, yüzünü iyice gerdirmiş.” (Türker, 2012: 43) Elif, bu özelliğinden dolayı üniversite öğrenimini devam ettiremez. Çünkü anlatılan dönemde türban yasağı vardır. Bir bakıma Elif dışlanan bir kitlenin mensubudur. Aynı zamanda o, babasının kendisini her yönüyle kontrol etmesi sonucu ortaya çıkan bir baskı altındadır. Babası, Elif’in arkadaşlarına dahi karışmaktadır ve bu da Elif’te bir sıkıntı, bir bunalım yaratmaktadır. “Off! Her hareketim kontrol altında. Çiçe giderken bile izin isteyeceğim.” (Türker, 2012: 116) diyen Elif, üzerindeki baskıyı ifade etmektedir. Bu özellikleriyle Elif yalnız ve sıkıntıları, bunalımları olan bir kadındır. Onu Ersin’e yaklaştıran hususlar da bunlardır. Ersin de farklı nedenlere bağlı olarak aynı özellikleri taşımaktadır. Elif, öğrenimini kendi ülkesinde sürdüremeyeceğini düşünüp Avusturya’ya gitmeye karar verir. Elif’le, Ersin’den sonra bir başka kadın ele alınmakta ve benzer şekilde sıkıntılı bir birey olarak ortaya konmaktadır. O, başkişi olan Ersin’den çok farklı; ancak onun gibi sıkıntılı bir kadın örneğidir.

Romanın kişilerinden bir diğeri Ersin’in ablası Yeşim’dir. İkisi arasında kardeşlik dışında hiçbir yakınlık yoktur. Yeşim, Ersin’in aksine fizikî olarak güzel, dışa dönük, bencil, okumayan biridir. Ersin, aralarındaki farklılıklardan kimilerini ve onu sevdiğini “ablamın dolgun dudaklı minik ağzı, benim yayvan bir kaba benzeyen dudaklarımla alay eder. İri göğüsleri, benim varlığıyla yokluğu bir olan göğüslerime, bir koşu yarışındaymışız da ipe önce varacağı belli olan atlet oymuş gibi diklenir. Sırtına dökülen kumral saçlarını, benim kısa saçlı başımı ezmek istermiş gibi sağdan sola, soldan sağa geçirerek omuzlarına atar. Ama ben severim Yeşim’i” (Türker, 2012: 19) cümleleriyle dile getirir. Güzelliğinin farkında olan Yeşim’in en büyük ideali zengin bir kocayla evlenmek ve maddi açıdan rahat bir hayat sürmektir. Bunun için farklı erkeklerle beraber olur; ancak bir türlü istediğini elde edemez. En sonunda flört ettiği ve evlenmeyi planladığı Faruk’la evlenme hayalleri sona erince intihar eder ve ölür. Yeşim üzerinden bir başka kadın irdelenmektedir. Ne kardeşi Ersin’le ne de Elif’le herhangi bir benzerliği olan bu kadının sonu ölümle biten hikâyesi verilerek kadınların yaşadıkları olumsuzluklar örneklenmektedir.

Ersin ve Yeşim’in anneleri olan Şengül Hanım, geçmişinde pavyonlarda çalışmış bir kadındır. Şengül Hanım, Hüsnü Bey’le evlenince

eski yaşamını terk eder. Ancak geçmişi onun peşini bırakmaz ve istenmeyen gelin olur. Hüsnü Bey öldüğünde kızları Ersin ve Yeşim’le yaşamayı sürdürür. Özellik itibarıyla Yeşim’e benzer. O da mevcut sıkıntılarından kurtulup maddi sıkıntıların olmadığı bir hayatın peşindedir. Bunu sağlayabilecek tek kişinin Yeşim olduğunu düşündüğü için zengin koca bulma hususunda onu sürekli destekler. Yeşim’in yaşadığı hayal kırıklığı ve sonrasında gelen ölümü Şengül Hanım’ı da sarsar. O, kendisine talip olan bir koca adayına evet deyip Ankara’dan ayrılıp Antalya’ya yerleşme kararı alır.

Ölmüş olan Ersin’in babası Hüsnü Bey, Ersin’e olan benzerliğiyle üzerinde durulabilecek kişilerdendir. Öğretmen olan Hüsnü Bey, yakınlarının, ailesinin tüm karşı çıkmalarına rağmen pavyonda çalışan Şengül Hanım’la evlenmiştir. Bu evlilik ona pek de mutluluk getirmemiştir. Hayatının son dönemlerinde akıl hastası olan Hüsnü Bey, Ersin gibi yabancılaşma içerisindedir. “Hüsnü Bey, hayatı boyunca kendine anlamsız sözcükler ve izahlardan bir kılıf yaratmamıştır. Bitkilerin varlığı gibi sessizce anlam üretmiş, mevsimi geçince de solmuştur. Hüsnü Bey belki kırmızı, belki pembedir. Belki birkaç kez hastalıklı renklere bürünmüş, doğasının gücüyle yetinmiştir. Şikâyet etmemiştir. Sadece sadece kapanmıştır. İnsanlar gözlerini üzerine dikmişken ‘bırakın beni’ dercesine içiyle, damarlarıyla, kök saldığı şeyle söylemişti.” (Türker, 2012: 80) cümleleri bunun somut ifadesidir. Bu özellikleriyle o, yaşama, topluma uzak; sıkıntılı, bunalımlı bir kişidir.

Samim, romanın üzerinde durulması gereken kişilerindedir. Elif’in arkadaşı olan Samim muhafazakâr gençliği temsil etmektedir. Elif, Samim’i Ersin’le de tanışırır. Anlatıcı tarafından dindar yönü belirtilerek şöyle tasvir edilir: “*Yüzüme merakla dikilmiş yeşil gözlere bakıyorum. Nasıl bir duruluk bu? Bu ne kadar güzel bir adam? Bunu şimdi mi fark ettim? (...) Ne düşünmüştüm ilk tanıştırdığımızda? İnce, uzun, kumral bir erkek. Bıyıkları dudaklarının üzerinde kesilmiş. Onlardan olan tüm erkekler gibi. Temizlik, itikat ve kimlik üçlüsü iç içe geçmiş. Aptalca gözükiyor. Sarıya çalan seyrek sakalı uca doğru hafifçe sivrilen çenesini kuşatıyor. Meleğe benzediğini söyleyen olmuş mudur acaba?*” (Türker, 2012: 70-71). Ersin’in bir melek gibi tasvir ettiği Samim, entelektüel bir muhafazakâr olarak Ersin’le konuşmakta ve çeşitli konularla ilgili fikirlerini ortaya koymaktadır. Böylece anlatılan zamanın muhafazakâr genç insan örneği, Samim’le temsil edilmektedir.

Romanda ön planda olmamasına rağmen Elif'in babası Mahir Bey'in, üstlendiği işlev açısından ele alınması gerekir. Muhafazakâr olan ve Elif'in üzerinde baskı kuran Mahir Bey, halı ticareti yapmaktadır. Kayserili olan Mahir Bey kendisi gibi olmayana, düşünmeyene nefretle yaklaşan biridir. Belirtilen hususlar dışında üzerinde durulmayan Mahir Bey aracılığıyla toplumdaki farklılaşma, ayrışma somutlaşmaktadır.

Romadaki diğer kişiler ise şöyle sıralanabilir: Ersin'in birlikte olduğu ilk ve tek erkek olan Hakan, teyzesi Nermin Hanım, eniştesi Nazif Bey ve kuzeni İpek, ilkokul öğretmeni Celile Hanım, fakülteden tanıdığı Nuray ve Cihan, hippie arkadaşı Didem, daha önceden tanıdığı barmen Cevher, alışveriş yaptığı gümüşçü Egemen Hanım; Hüsnü Bey'in arkadaşları Cavit, Veli ve Hasan; Cavit'in karısı Ayşe; Yeşim'i arkadaşı Aydan ve onun sevgilisi Oktay Namaldı; Elif'i kardeşi Mahmut Selim; Mahir Bey'in mağazasında çalışan görevli; Nazif Enişte'nin gayrimeşru ilişki yaşadığı Çeşminaz; Yeşim'i evlenme hayalleri kurduğu, onun intiharına sebep olan Faruk Bey; Şengül Hanım'ın evlenmeye karar verdiği asker emeklisi romanda geçen adı anılabilecek belli başlı diğer kişilerdir.

### Tema

Ersin üzerinde durulurken belirtildiği gibi bu roman birey odaklıdır. Amaç Ersin gibi bir bireyi anlatmaktır. Dolayısıyla tema da bireyin yabancılaşmasıdır. Bu husus kişi kısmında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bununla birlikte aykırı olan, yabancılaşan Ersin adlı bireyi romanın merkezine koyan, anlatmaya çalışan romanda içerik bağlamında üzerinde durulabilecek bir husus daha vardır. Bu da Ersin-Elif gibi iki farklı karakterle yansıtılan toplumdaki ayrışmadır. Bu ilişki aracılığıyla hem ayrışmaya dikkat çekilmekte hem de bütün farklılıklara rağmen insanların bir araya gelebileceği vurgulanmaktadır. Ersin, dini inancıyla ön planda olmayan biriyken Elif'in en bariz özelliği dindarlığıdır. İkisi de aynı fakülteye gitmektedir; ancak Elif türban yasağı sebebiyle okula devam etmekte sıkıntı yaşamaktadır. Yaşadığı sıkıntıları da fakülte dekanının kendilerine olan tavırlarıyla özetler: “Bize böcekmişiz gibi davrandı kadın. (...) Bize örümcek kafalılar dedi. Bu zihniyetle, özgür üniversitenin bağdaşmadığını; ancak örtülerimizden kurtulsak bilime katkı bulunacağımızı... Yani neredeyse çirkinsiniz diye bağıracaktı. Böyle nefret, böyle aşağılama görmedim.” (Türker, 2012: 68).



Elif, bütün farklılığına rağmen Ersin’le diyalog kurar. Onunla yalnızlığını, duygularını paylaşır ve ikisi yakın arkadaş olurlar. Elif’in babası bu arkadaşlığa şiddetle karşıdır. Diğer tarafta ise Ersin bu arkadaşlıktan dolayı tepki görür. Dindar olmayan tanıdıkları ona hoş bakmazlar. Her ikisi de aralarındaki yakınlıktan dolayı sıkıntı çekmelerine rağmen arkadaşlıklarını roman boyunca sürdürürler. Böylece bir taraftan toplumun farklı kesimleri, bu kesimlerin farklı görüşleri, birbirlerine olan uzaklıkları hatta birbirlerinden hoşnutsuzlukları sergilenirken diğer taraftan her şeye rağmen farklı kesimlerden insanların diyalog içinde bulunabilecekleri gösterilir.

Romanda, diyalog mesajı Ersin ve Elif üzerinden verilirken toplumdaki ayrışmanın sebeplerine dair düşünceler de dile getirilir. Ersin, Elif’e yazdığı mektupta “asıl meselemiz ne senin Elif ne benim Sin ne onun Mim oluşudur. Asıl meselemiz şiirin ve gizin olmayışıdır. Şiir kabak çiçeği gibi açılmış, patlayan çitırdayan sakız gibi ağızlarda bizi söylemekten vazgeçmiş. Asıl meselemiz şiirin hepten yokluğudur. Asıl meselemiz, bir metni paylaşma sıkıntımızdır. Bize ait bir metin olmayışıdır.” (Türker, 2012: 166) demektedir. Romanın adı olarak kullanılan “şair öldü” ibaresi burada bir daha ön plana çıkmaktadır. Şair ve şiir ölmüştür. Bir başka ifadeyle insanilik, duyarlılık eksilmiştir dolayısıyla ayrışma da kaçınılmazdır. Bize ait bir metin yok diyen anlatıcı, farklılığa vurgu yapmakla birlikte, Ersin ve Elif’in bir araya getirerek bütün zorluklara rağmen farklılıkların iletişiminden, birlikteliğinden yanadır.

### Zaman

Olay zamanı ile ilgili verilen ilk bilgiyi kişilerden Elif ifade eder. Geçirdiği yaz tatilini kastederek “iki ay boyunca öyle çok böğürtlen yedim ki, artık görmek bile istemiyorum.” (Türker, 2012: 69) diyen Elif’in bu sözleri romanın sonbaharda başladığını göstermektedir. Bunun hangi yılın sonbaharı olduğu ise daha sonra ortaya çıkar. Ersin’in bindiği otobüste gördüğü bir adamla ilgili söylediği “göz ucuyla gazeteye baktım şöyle bir. 17 Aralık 1998 tarihli gazetede tanınmış köşe yazarının makalesine dalmış gitmişti adam.” (Türker, 2012: 133-134) şeklindeki sözler olayların 1998 sonbaharında başladığını somutlaştırır. Bu noktadan sonra olayla 1 Ocak 1999’a kadar kesintisiz bir şekilde devam eder. Belirtilen gün, bir başka deyişle yılbaşı günü Ersin’in kardeşi Yeşim intihar edip ölür. Bu gelişme Ersin için bir kırılma noktasıdır. Bu gelişmeden sonra Ersin âdeta yaşamdaki her unsurdan kopar.

Yeşim'in ölümünden sonra zaman atlaması yapılır ve Mayıs 1999'a geçilir. Olaylar da burada sonlandırılır. Dolayısıyla olay zamanının 1998 ilkbaharı ile 1999 ilkbaharı arasındaki yaklaşık bir yıllık bir zaman diliminde geçtiği; bununla birlikte anlatılanların ağırlıklı olarak 1998 ilkbaharı ile 1 Ocak 1999 arasındaki yaklaşık yedi aylık süreyi kapsadığı söylenebilir.

Yaklaşık bir yılı içeren olay zamanı, yer yer geriye dönüşlerle genişletilir ve böylece anlatılan zaman daha da geçmişe gider. Geçmişe dair geriye dönüşle anlatılanlar Ersin'in anne- babası ve kendi çocukluğuyla ilgilidir. Bunlar hatırlamalar şeklinde romana yansır. Bu örnekler Ersin'i ve ailesine daha iyi tanıma olanağı sunmaktadır. Örneğin Ersin çocukluğuna dönerek babası hakkında “babam, şehrin tek ilkokulunda öğretmendi. Her gün iki yüz metre yürüyerek işine gider, sonra aynı iki yüz metreyi gerisingeri gelirdi. Bazen elinde küçük bir naylon poşet olurdu. Yine de hep yorgun görünürdü. Sabah ve akşamları çayını kendi demler, yanında sigarasını tütürürdü. İki takım elbisesi vardı: kahverengi ve lacivert. Dizleri torbalanarak çizgileri bozulan iki pantolonunu özenle ütüler, üzerindeki lekeleri gazyağıyla silerdi. Huzurluydu yine de. Beklentinin boşluğunu anlamış biri gibiydi. Yorgun ve dingin. İnsan olmanın bitmeyen huzursuzluğunu anlamış ve bu oyuna düşmemiştir.” (Türker, 2012: 26) demektedir. Bu ve buna benzer geriye dönüşler Ersin'i ve çevresini daha yakından tanıma, anlama olanağı vermektedir.

Geriye dönüşlerle Ersin'in doğmadan önceki yıllara kadar, yaklaşık yirmi altı sene öncesine gidilmekte, böylece olay zamanı genişletilmekte ve yaklaşık olarak yirmi yedi yıllık bir anlatma zamanı ortaya çıkmaktadır. Bu da tahmini olarak 1972-1999 arasına denk gelmektedir.

### **Mekân**

Romanın mekânı Ankara'dır. Yazar, mekân olarak yaşadığı şehri tercih etmiştir. Olaylar ilerledikçe Ankara'nın çeşitli mekânları ön plana çıkar. Kızılay, Esat, Bakanlıklar, Etlik, Atakule, Bahçelievler, Gölbaşı, Maltepe Cami adı geçen belirli yerlerdir. Adı geçen bu yerlerin ortak özelliği olaylara bağlı olarak ortaya çıkmalarıdır. Örneğin Elif ile Ersin arasında şöyle bir diyalog geçer:

“ ‘Gölbaşı’na gidelim mi?’ diye sordu birden. ‘Kışın harika olur.’

‘Uzak değil mi? Yani, sen bilirsin de...’

‘Tamam o zaman,’ diye gaza bastı.” (Türker, 2012: 222-223).

Bu diyalogdan sonra ikisi Gölbaşı’na giderler. Gölbaşı sadece gelişmeler bağlamında ortaya çıkan bir mekândır. Yukarıda bahsi geçen mekânlar da aynı şekilde romanda yer alırlar. Romanda mekân ağırlıklı olarak olayın geçtiği yer olmakla sınırlıdır.

Bunun yanında kimi zaman anlatılan mekânın bireyin iç dünyasını yansıttığı da görülmektedir. İç sıkıntıları olan Ersin’in yaptığı “camdan dışarıyı seyrediyorum. Ama bir şey görüyor değilim. Çirkin şehir silueti, ara sıra gözlerime batıp çıkıyor. Yığılmış binaların üzerinde güneş, sarı bir bunaltıya sokmuş kenti.” (Türker, 2012: 53-54); “okulun tam karşısındaki arsadan geçen demiryolunun ardındaki yıkık dökük evler, manzaranın biçareliği içimde bir isyan doğuruyordu. Eksiklik, olmamışlık, çirkinlik... İdeal dünya ne kadar uzaktaydı.” (Türker, 2012: 147) şeklindeki mekân tasvirleri onun iç dünyasını yansıtır. Olumsuz olarak yansıtılan mekânlar Ersin’in iç dünyasındaki sıkıntılara paraleldir. Bu örneklerde mekân-insan ilişkisi kurulduğu söylenebilir.

Bunun yanında mekân bağlamında üzerinde durulabilecek son husus hatırlanan yerlerdir. Ersin’in zaman zaman geriye dönüşler yaparak çocukluğuna gittiği ve buradaki bazı gelişmeleri anlattığı görülür. Buralarda doğal olarak mekânlar da değişir. Amasya, Çankırı, İskilip gibi yerler ortaya çıkar. Bu yerler de olay mekânı olmanın dışında herhangi bir işlev taşımazlar.

Belirtilen özelliklerden hareketle sınırlı mekân-insan ilişkisinin kurulduğu yerler hariç genel olarak ister geçmişte ister an içerisinde ortaya çıksın mekânların olayların seyrine göre belirlediği, geniş olarak tasvir edilmediği, ön plana çıkarılmadığı ifade edilebilir.

### **Anlatım**

Roman genelde kronolojik bir akış içinde ilerlemektedir. Zaman kısmında belirtilen süre içerisinde gelişmeler arka arkaya ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte olay akışını zedelemeyen geriye dönüşlerin varlığı da söz konusudur. Zaman kısmında belirtildiği gibi geriye dönüşler yapılarak Ersin’i daha yakından tanıtılması adına, onun geçmişi ve ailesi hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca anlatıcının olayları anlatırken yer yer farklı bir anlatım

yöntemi kullandığı da belirtilmelidir. Anlatıcı kimi zaman, bu anlatım yöntemini kullanarak, bir sarkaç halinde olayları aktarmaktadır. Anlatıcı bir gelişmeyi aktarırken tam onu bitirmeden başka bir hususa geçmekte; ancak bir süre sonra da geriye dönerek o gelişmeyi devam ettirmektedir. Bu yöntemi somutlaştırmak için şu örnek verilebilir: Elif, Ersin'e yazlıklarına gelme teklifini,

“ ‘... Bizimle gelsene.’

‘Yazlığa mı? Şaşırıyorum.

‘Tabii. Bir hafta kalırsın, dinlenirsin.’

‘İyi de seni bile yeni tanıyorum. Annen baban... Uygun olmaz sanırım.’

‘Olur olur, merak etme. Yalnız tek bir şey var... Nasıl söylesem bilemiyorum... Kabul edersen elbette.’” (Türker, 2012: 57)

diyaloguyla yapar. Ancak Elif'in o anda belirttiği gelme şartı burada verilmez. Anlatım bir süre daha devam ettikten sonra bu gelişmenin ayrıntıları ortaya çıkar. Elif'in şartı, ailesinin sıkıntı yaratmaması için Ersin'in türban takmasıdır. Neticede Ersin bu teklifi kabul etmez.

Romanda yer yer uygulanan bu yöntem aracılığıyla anlatının bir kurgu olduğu hissettirilmekte, anlatım zenginleştirilmektedir.

“Ben diliyle yazmayı seviyorum; çünkü kahramanımınla direkt bir ilişki içinde olmak hoşuma gidiyor. Onun acılarını, sıkıntılarını yükleniyorum.” (Özdemir, 2012: 12) diyen yazar bu romanında genel olarak ben anlatıcılığı kullanır. Ersin, birinci tekil kişi ağzıyla anlatır. Romanın “Zar” başlıklı ikinci bölümünün girişi buna örnektir: “Çürümeye yüz tutmuş elmayı ağzımda gevelerken salona girdim. Annem, üzerinde gülkurusu sabahlığıyla, yer yer eprilmiş yeşil kadife kaplı koltuklardan birine kurulmuştu. Kahvaltı tabakları, çiçek desenli naylon örtünün üzerinde duruyordu. Tereyağının ekşimiş kokusunu aldım...” (Türker, 2012: 14).

Ben anlatıcı, bazen kendisini karşıdakinin gözüyle anlatıp ikinci tekil kişi ağzıyla anlatmaktadır. Ersin'in kendisiyle ilgili söylediği sözler bunu somutlaştırır: “Telefonun salonda olması kadar berbat bir şey yoktur. Hele de gecenin saat onunda, annenin ve ablanın tanımadığı biriyle konuşuyorsan. Şaşkın, şüpheli bakışlar seyredilen televizyondan kayarak üzerine dikilir. Meyve tabağına dilimlenmiş kavun ve karpuzlar, unutuldukları için suyunu salarak boşalır, üzülür. Sen suç işliyormuş gibi kamburlaşırırsın.” (Türker, 2012: 52).

Bunun yanında istisna da olsa yer yer yazar anlatıcının varlığı da söz konusudur. Ersin ile Samim'in bir görüşmesinde Ersin'i tasvir eden "Ersin sigarasından hırsıyla nefesler çekiyor, karşısındaki erkeğe bitişmemek için zorlu bir savaşın içinde. Ama komik görünüyor yine de, bir kumaşa teyellenmiş ilgisiz renkte ve dokuda başka bir kumaş kadar zavallı görünüyor. Sökülebilir, ancak bunu yapacak eli bekliyor ümitsizce." (Türker, 2012: 150) cümleleri buna örnektir.

Anlatıcı, objektif bir şekilde olayları, bireyleri anlatmakta; herhangi birinin ya da bir görüşün tarafında yer almamaktadır. Örneğin toplumda ayrışmalara sebep olan türban meselesinde anlatıcı olanları, kişilerin tavırlarını, düşüncelerini aktarmayla yetinmekte bu konu üzerinde yorum yapmamaktadır. O, her kişiye, düşünceye, gelişmeye aynı mesafeden bakmaktadır.

Roman içeriği itibarıyla modernist bir nitelik taşımaktadır. Bu romanda amaç topluma uzak, yabancı bireyi işlemektir. Dolayısıyla bu amaca bağlı olarak üzerinde durulan bireyi anlatmak için modernist romanın sıklıkla başvurduğu, kişinin iç dünyasını belirgin bir şekilde veren iç konuşma tekniği kullanılmıştır. Bu teknik irdelenen bireyi derinlemesine ortaya koymaya hizmet etmektedir. "Bazen can sıkıcı şeyler, hayaller görürüm ben de. Bazen yaşama dair olmayan sesler duyarım. Belki tüm bunlar sadece hayattırlar, ben bilmeden, boşuna korkarım. Ne var bunda? Yeşil-beyaz kapsüllerimi içince geçer. Hukuk Fakültesi'ne zaman zaman devam ederim. Henüz itiyat halini almamıştır bu halim. Dersler beni sarmamaktadır. Hak nedir, hukuk, adalet nedir? Yasa koyucu neyi amaç edinmiştir? Bu tip sorularla hayatı kendime zindan ederim..." (Türker, 2012: 38-39) cümlelerini içeren iç konuşmada Ersin kendini anlatmaktadır.

Romanın sonu açık uçludur. Aslında bu da anlatılan bireyle paralellik taşımaktadır. Hiçbir şeye bağlanamayan Ersin'in romanı da belirli bir sona bağlanmamıştır. Ersin'in hikâyesi belli bir noktada kesilmiştir. Romanın 15. bölümü, ölen kardeşine seslenen Ersin'in şu cümleleriyle bitirilir: "*Güzel kardeşim. Babamı görürsen de ki: Bak ben de delirdim. Ersin mi? Ha, o...*

*Bazen* beklentiler boşuna çıkarmış. Demek annemin kızı değilim. Ersin'miş o... hayatta kalmaya devam eden kahraman. O Ersin'miş...

De ki:" (Türker, 2012: 249).

Romanın 16. ve son bölümü ise, “Bize yardım ediniz. Ey ölümler, gerçekten ne için öldüğünüzü söyleyiniz. Bizi boş işlerle meşgul...” (Türker, 2012: 235) şeklinde sonlandırılır.

Görüldüğü üzere iki bölüm de kesilmektedir. Böylece belirli bir noktada kesilen Ersin’in hikâyesi, buna uygun cümle kuruluşuyla somutlaştırılmış ve yoruma açık hâle getirilmiştir.

İçeriği itibarıyla modernist bir karakter taşıyan romanda postmodern romanın kimi tekniklerinden de faydalanılmıştır. Bu teknikler üstkurmaca ve kolajdır.

Romanın sonunda, roman içerisinde de geçen ve kurmaca bir kişilik olan sanatçı Müge Göçmen’le yapılmış, Ersin tarafından okunan bir söyleşi bulunmaktadır. Bu söyleşi onun Şair Öldü adlı şiir kitabı üzerine yapılmıştır. Her ne kadar kitabın türü ve onu ortaya koyan sanatçının adı farklı olsa da bu söyleşide romanın yazılış nedeni de vardır. Zaten romanın adıyla Müge Göçmen’in kitabının adı aynıdır. Bu söyleşide “hayat boş vermekle üzerine düşünmek gibi iki tercihimiz var. Ben ikinci yolu seçmiş bir aptalım. İşaret arıyorum. Ve bunu yapan herkes ölüme mahkûm, kitabı olana yazgılı. Metinler, metinler... Ne bulduk onlarda ya da ne bulamadık? Şair anlaşılmalı, tükendi. Toptan deliliği küçümsüyor ve her zaman insan tekinin aklını kaçırmışlığıyla ilgileniyorum. Bu yüzden Şair üzerine düşündüm, yoğunlaştım. Kimdir Şair? Sorum buydu, yola bununla çıktım. Şair tek bir kişidir ve şiiri de, yalnızlığı da, ölümü de taşır. Şair sözlerle sevap ilişkisi kuran biridir. İyiyi abartır, biriktirir. Dünyayı anlamaz ve bu yüzden saftır, maruz kalandır.” (Türker, 2012: 255) diyen Müge Göçmen, Sibel K. Türker’i temsilen Ersin’i anlatmaktadır. Ersin de şairdir, o da anlayamamıştır ve buna bağlı olarak yalnızdır, yabancısıdır. Dolayısıyla yazarın Müge Göçmen üzerinden bu romanın hikâyesini anlattığını söylemek mümkündür. Bu da romanda üstkurmancanın varlığına işaret eder.

Postmodern roman tekniklerinden olan kolaj, roman içerisinde çeşitli türlerde metinlere yer verilmesiyle ortaya çıkar. Romanda şiir, mülakat, masal, mektup gibi farklı metinler mevcuttur. Postmodernizmdeki çoğulculuk anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan bu teknikle, çokluğun bütünlüğü söz konusudur. Bir başka ifadeyle farklı metinler romanla kaynaşmış bir bütünün parçaları olmuştur. Kolajı oluşturan metinlerden biri aşağıdaki şiirdir. Bu şiir,

Macar şair Attila Jozsef'e (1905-1937) ait "Temiz Yürekle" başlıklı şiirinden alıntılanmıştır ve Ersin'in yabancılaşma durumunu da yansıtmaktadır.

"Ne babam var ne annem,  
Ne Tanrım var ne ülkem,  
Ne beşiğim var ne kefenim,  
Ne öpücüğüm var ne sevgim." (Türker, 2012: 176).

Modernist bir içerikle oluşturulan eserde postmodern unsurların olması romanı hem modernist hem de postmodernist yapmaktadır. Bu yapısıyla Şair Öldü, Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar adlı romanına benzemektedir. Orada da bireyi anlatma kaygısı ön planda olmakla birlikte postmodern unsurlardan yararlanılmıştır. Bununla birlikte bu romanda bireyi anlatma çabasının ön plana çıkmasına bağlı olarak modernist romanın daha bariz olduğunu da eklemek gerekir.

### Sonuç

*Şair Öldü*, Sibel K. Türker'in yayımladığı ilk romandır. Türker, bu eserle daha önce örneklerini verdiği hikâyeden farklı bir türe adım atmıştır. Bu roman bireyi anlatma çabası içerisinde olan bir eserdir. Bunu yaparken de aynı zamanda topluma da ayna tutmaktadır. Bir başka ifadeyle romanın odağında birey olmakla birlikte geneli de anlatma çabası söz konusudur. Ersin etrafında yaşanan gelişmelerin ilk amacı Ersin gibi "insana, topluma aykırı düşmüş; dünyaya, hayata yabancılaşmış" birini ele almaktır. İkinci amaç ise Ersin'den hareketle anlatılan dönemi irdelemek, dönem insanını yansıtmaktır. Bu bağlamda roman tekilden hareket etmekle ve bunu ön plana çıkarmakla beraber tümeli de ele alır demek mümkündür.

Ankara'da geçen romanda yazarla paralellik taşıyan unsurlar vardır. Ersin'in hukuk fakültesi okuması, şiir yazması, Ankara'da yaşaması bu unsurların bazılarıdır. Buradan hareketle yazarın kendi hayatından esinlendiğini de söylemek mümkündür.

Roman, 1990'ların sonunda geçmektedir. 1998 ilkbaharından 1999 ilkbaharına kadarki yaklaşık bir yıllık bir zaman dilimi anlatılmaktadır. Anlatılan dönemin 1990'ların sonuna denk gelmesi tesadüfî değildir. Bu dönemi yaşayan yazar, bu dönemdeki bir bireyi yansıtmak istediği için zaman olarak 1990'ların sonunu tercih etmiştir.

Belirtilen içeriği, belirtilen zaman ve mekân içerisinde anlatan eserin anlatım unsurlarına bakıldığında bireyi iyi aktarabilmek için iç konuşmanın ön plana çıktığı görülür. Ben anlatıcı kullanılarak yapılan anlatımda iç konuşmalar Ersin'in iç gerçekliğini anlatmak için kullanılmaktadır. Bunun yanında üstkurmaca, kolaj gibi tekniklerin varlığı romana postmodern özellikler de katmaktadır. Her ne kadar birey üzerine yoğunlaşılsa da kullanılan bu teknikler romanı modernist ile postmodernist unsurların bir arada olduğu bir eser hâline getirmektedir. İçerik modernist, hepsi olmasa bile kimi anlatım unsurları postmodernisttir.

Üzerinde durulan hususlarıyla yazarın ilk romanı Şair Öldü'nün içeriği, kurgusu, açık uçlu sonuyla dikkat çekici, birey gerçekliğini yansıtan; farklı okumalara, yorumlamalara açık; insan olmanın sıkıntılarını ön plana çıkaran bir eser olduğu ifade edilebilir.



### Kaynakça

- ORAL, Sibel, (2013). Söyleşi: Beni Hâlâ Sindiremeyenler Var”, <http://kitap.radikal.com.tr>,  
(Erişim tarihi: 26.05.2016) .
- ÖZDEMİR, Özlem, (Ağustos 2012). “Sibel K. Türker’le Söyleşi”, *Remzi Kitap*, s.12.
- SARTRE, Jean Paul, (2007), *Toplu Oyunlar*, İthaki Yayınları, İstanbul.
- SAKALLI, Fatih, (2015). “Sibel K. Türker’in Öykülerinde İzlek”, *Türkbilig*, S.30, s.89-99.
- TAMER SORAL, Şebnem, (2015). “Söyleşi: Hayat Bitti Oyun Devam Ediyor”,  
<http://t24.com.tr> (Erişim tarihi: 26.05.2016).
- TÜRKER, Sibel K. , (2012). *Şair Öldü*, Can Yay., İstanbul.
- TÜRKER, Sibel K. , (2012). “Savunu Ya da Uzayda Mahsur Kalma Meselesi”,  
<http://kitap.radikal.com.tr> (Erişim tarihi: 26.05.2016).
- EGE, Ufuk, (2005). *Batı Kültüründe Yabancılaşma Kuramları ve David Storey’nin Romanlarında Yabancılaşma* Teması, Ankara Üniversitesi DTCF Yay., Ankara.

# Stajyer Öğrencilerin Okullarda Öğretmenden Öğrenciye Yönelik Şiddete İlişkin Gözlemleri

Received/Geliş: 15/02/2016  
Accepted/Kabul: 29/10/2016

Yaşar ÇELİK\*  
İhsan ONAY\*\*

## Öz

İnsan hakları ve çocuk hakları ile ilgili olarak dünyada ve ülkemizde olumlu gelişmelerin olduğu günümüzde, okullarda halen öğretmenden öğrenciye şiddet vakalarının meydana geldiği görülmektedir. Okulda şiddet kavramı, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır. Şiddet, yalnızca fiziksel zarar vermekten ibaret olmayıp, aynı zamanda psikolojik baskı, aşağılama, hor görme, azarlama gibi davranışlar da şiddet olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin, okullardaki şiddet türleri ve şiddetin görülme sıklığı ile ilgili gözlemlerini tespit etmektir. Araştırmanın, okullarda meydana gelen şiddetin türleri ve sıklığını belirlemeye yönelik nicel bir çalışma olması yanında, bu verileri kanıtlayıcı ve daha detaylı olarak okullarda şiddetin nasıl meydana geldiği ile ilgili veri sağlaması bakımından da aynı zamanda nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında, Samsun İli Merkez Atakum ve İlkadım İlçelerindeki okullarda uygulama yapan 4. sınıf öğrencileri ile formasyon eğitimi alan, mezun durumundaki toplam 242 stajyer öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimi yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak, stajyer öğrencilerin uygulama yaptıkları okullardaki şiddet türleri ve sıklıkları ile ilgili 19 maddeden oluşan 4’lü likert tipi ve gözlemledikleri en çarpıcı şiddet vakalarını yazmaları istenen açık uçlu bir sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet türleri ve sıklığı; en fazla azarlama, ilgilenmeme-görmezlikten gelme-dışlama, incitecek söz ya da davranışta bulunma şeklinde ortaya çıkmakta iken, diğer şiddet türlerinin görülme sıklıklarının daha az olduğu; stajyer öğrencilerin cinsiyetleri bakımından, okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları, erkek stajyer öğrencilerin şiddet gözlemlerinin kız stajyer öğrencilerin şiddete ilişkin gözlemlerine göre daha yüksek sıklıkta meydana geldiği; ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde gözlenen şiddet olaylarının Formasyon (ortaöğretim) kademesine göre daha yüksek sıklıkta olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca stajyer öğrencilerin okullardaki şiddet olayları ile ilgili olarak belirttikleri en çarpıcı ifadeler incelendiğinde; “fiziksel şiddet”, “tehdit ve aşağılama”, “azarlama, alay

\* Öğretim Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasaromu@hotmail.com

\*\* Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

onay\_ihsan@hotmail.com

*etme, hakaret etme, notla korkutma*” türlerinde şiddet olaylarının meydana geldiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okullarda Şiddet, İlkokul, Ortaokul, Ortaöğretim, Eğitimde Şiddet

## **The Observations of Trainee Students Regarding to Violence to Student from Teachers in Schools**

### **Abstract**

It is seen that violence occurred currently in schools to student from teachers, despite there are positive developments with regard to human right sand child rights in the World and in our country in today. The concept of school violence has been used meaning of behaviours that producing negative results on school climate, aggressive and criminal preventing the development of students. The violence is not only physical damage but also it contains behaviours psychological pressure, humiliation, contempt and ribbing. The aim of this study is find out that what are the observations of trainee students about violence and the prevalence of violence in schools. This research both quantitative to bring out violence kinds and the prevalence of violence in schools and qualitative to provide data how violence occurs in schools. The research is performed with 242 trainee students that taking the course of teaching practice in primary education and secondary school departments in Ondokuz Mayıs University in 2014-2015 academic year. The trainee students have been appointed to the schools in Atakum and İlkadim districts in Samsun. In research, survey developed by researchers as data collection tool has been used. In this survey has 19 item that containing violence kind sand the prevalence of violence in schools. Also, it has a question open ended that contains the most striking cases of violence. *The findings of the research of related to violence from teacher to student are rebuke, no interest, ignore-exclusion, exposure Word sandactions that hurt. According to gender of trainee students, the findings shows that observations of male trainee students related to violence kind sand the prevalence of violence higher than violence observations of female trainee students. Also, the violence observed in primary education level is greater than secondary education level. Additionally, the findings related to violence in schools regarding expressions of trainee student found that "Physical violence", "threat sand humiliation," "rebuke, teasing, insults, note to intimidate".*

**Keywords:** Violence in Schools, Primary School, Secondary School, High School, Violence in Education

## Giriş

İnsan hakları ve buna paralel olarak da çocuk haklarında meydana gelen gelişmeler, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geleneksel yapısından farklı bir boyuta taşımıştır. Dolayısıyla geleneksel anlayış (eti senin kemiği benim anlayışı) değişmiş, artık velilerin nazarında da genellikle dayak atan, baskı kuran, tehdit eden, korkutan öğretmen anlayışı yerine daha demokratik, öğrencileriyle işbirliği kuran, insancıl, onlara değer veren ve kişiliklerini önemseyen öğretmen anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Ancak yine de okullarımızda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik şiddet uyguladıklarına ilişkin çeşitli araştırmalara (Kılıç ve Atli, 2011; Çubukçu ve Dönmez, 2012) ve medya haberlerine sık sık rastlanmaktadır. Eğitim sisteminin ve eğitimcilerin en önemli görevlerinden birisi de bu olumsuz durumları azaltmak, hatta ortadan kaldırmak olmalıdır. Bu bağlamda gerek bilimsel araştırmalar gerekse medya aracılığıyla toplumda farkındalık oluşturmak gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde şiddetle ilgili çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Bu tanımlardan birine göre şiddet; “Bir insanın diğerine bilerek ya da bilmeyerek, fiziksel ya da fiziksel olmayan biçimlerde acı ve zarar vermesi; gizli ya da açık saldırıda bulunması, güç ve üstünlük taslaması, iğneleyici davranması, tedirgin etmesi, yapmak istemediğini yaptırmak ya da yapmak istediğini yaptırmaması, engellemesi gibi kişi üzerinde egemenlik sağlamaya yönelik her tür saldırganlık dâhil olmak üzere, fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik acı çektirme ve zarar verme” olarak ele alınmıştır (Işık, 1995). Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO, 2002) geliştirmiş olduğu tanımlamaya göre şiddet; “Kendine, bir başkasına veya bir gruba veya bir topluluğa karşı; bilerek/kasıtlı olarak uygulanan; tehdit biçiminde veya yaşama geçirilmiş olan; yaralanma, ölüm, psikolojik hasar, gelişme bozukluğu veya yoksunlukla sonuçlanan veya sonuçlanma olasılığı yüksek olan; fiziksel şiddet veya güç kullanımı” olarak tanımlanmaktadır.

Okulda şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır (Furlong, Morrison ve Pavelski, 2000). Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul

yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (Kızmaz, 2006).

Şiddeti, algılandığı gibi yalnızca “fiziksel zarar” ile açıklamak yeterli değildir. Okullarda şiddet oluşturan unsurlar incelendiğinde psikolojik baskı, aşağılama, hor görme, azarlama gibi davranışların şiddet olarak adlandırıldığı görülmektedir (Çubukçu ve Dönmez, 2012). Ruhsal anlamda şiddetin, bireyde ya da toplumda değişen sürelerde kalıcı etkileri de olabilmektedir. Şiddet, biçimlerine göre gözden geçirildiğinde; fiziksel, duygusal-psikolojik, sözel, cinsel, ekonomik ve daha pek çok davranış biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Atman, 2003). Şiddeti ortaya çıkaran birçok neden olmakla birlikte, bu nedenler WHO (2002) tarafından kişisel ve biyolojik etkenler (kişilik bozuklukları, madde bağımlılığı, şiddete maruz kalma deneyimi, vb.), aile bireyleri ve arkadaşların yer aldığı yakın çevre (ailenin ekonomik ve kültürel yapısı, arkadaş nitelikleri, vb.), içinde yaşanan çevre (çevrenin sosyal ve ekonomik durumu, sosyal ağların zayıf olması, uyuşturucu satılması, vb.) ve nihayetinde geniş çevre (sosyal refah durumu, siyasi istikrar, adalet ve yargı sistemi, vb.) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Şiddetin türleriyle ilgili farklı alanlarda birçok sınıflamaya rastlanmaktadır. Bunlardan biri Koç'un (2006) şiddetin uygulanışına göre yapmış olduğu sınıflamadır: Fiziksel Şiddet: Bireyin itaati ve disiplini sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacı ile şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Duygusal Şiddet: Çocuğa duygusal olarak zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem ya da eylemsizliktir. Ekonomik Şiddet: Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir. Çocuk İhmali: Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir.

Meyer ve Farrell (1998) bir araştırmasında durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikopatolojik şiddet olmak üzere dört tip şiddetten söz etmektedir. Bunlardan; fakirlik, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı durumlarından kaynaklanana durumsal şiddet; kişilerarası tartışmalar sonucu oluşan ilişkisel veya kişilerarası şiddet; anti sosyal bir davranış sonucu gelişen veya kazanç sağlamak amacıyla oluşan yağmacı şiddet denir. Ayrıca ağır psikolojik travma ve sinir sistemi bozukluklarına dayalı olarak gelişen şiddeti

psikopatolojik şiddet olarak ifade etmişlerdir. Humphreys (1999) de öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını bir çeşit disiplin sorunu olarak nitelendirmiş ve bu davranışları; “öğrencilere bağırarak, emretmek, alay etmek, küçümsemek, dalga geçmek, şiddetle eleştirmek, zayıf- tembelenen olarak nitelenmek, tehdit etmek, itip kakmak, bazı öğrencileri sevmemek, diğer öğrencilerle kıyaslamak gibi davranışlar olarak belirlemiştir (Kundakcı, 2002).

Çocuğa istenilen davranışı kazandırmak için baskı ve şiddet uygulamak, evde ailelerin, okulda ise öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları yöntemlerdir. Buna bağlı olarak şiddeti ortaya çıkaran çok çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerin en önemlilerinden biri özgüven eksikliklerinin ve yetersizlik duygularının hissedilmesinin ardından kişinin bunları kabul edememesi ve bununla birlikte duygu durumunu ifade edebilecek iletişim becerisine sahip olmamasına bağlı olarak kişinin fiziksel ya da psikolojik şiddete başvurmasıdır. Ancak gizlemek istediği duygularını bu şekilde daha çok açığa çıkarmaktadır ve bununla da kalmayarak bir başka kişinin de hayatını travmatik hale getirmektedir. Öğrencilere, öğretmenlerin şiddet uygulama nedenlerinden birisi de öğrencilerde artan uygunsuz davranışların medya yoluyla abartılmasına bağlı olarak velilerin bu tür sert disiplin metotlarını desteklemesidir (Onay ve Çelik, 2014). Diğer taraftan toplumun itaat ve otoriteye çok önem vermesi nedeniyle disiplin kurallarını çocuğa sunma şekli ve dayacağı eğitim aracı olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bireyin kendisinin de böyle bir anlayışla yetişmiş olması bir takım fiziksel cezaları şiddet olarak algılamamasına neden olmaktadır (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006). Şiddet gören insanların birçoğunda sebebi belirlenemeyen fiziksel ağrılar, mide sorunları gibi fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra depresyon, panikataktak gibi psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır (Vural ve Başar, 2006; 2014, <http://pdrgunlugu.net/ozguven-eksikligi-siddete-neden-oluyor/>).

Yetişkinler açısından bakıldığında ise ekonomik sorunlar, iş ile ilgili problemler, sağlık sorunları ve ağır sorumluluklar kişinin kendisini çaresiz hissetmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu çaresizlik öfkeye dönüşerek, bazen fiziksel bazen de psikolojik şiddet olarak karşı tarafa yansımaktadır. Bu şiddete maruz kalanların okullarda öğrenciler olması durumunda, onların

okuldan soğumalarına ve uzaklaşmalarına neden olabilecek kadar önemli boyutlara ulaşabilmektedir.

Öğretmenlerin belli ilkelere dayanmayan, bağırma, fiziksel şiddet, haksız ve otoriter kurallar uygulama ve benzeri uygun olmayan davranışlar sergilemeleri eğitim öğretim ortamını olumsuz etkilemektedir (Gold ve Chamberlin, 1996). Sınıfında baskıcı bir ortam yaratan ve öğrencilerini çok az motive eden bir öğretmenin, olumlu bir sınıf ortamı oluşturması oldukça zordur.

Bu bağlamda, stajyer öğrencilerin “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında okullarda, öğretmenlerin öğrencilere zaman zaman şiddet uyguladıkları ile ilgili gözlemleri ve bu durumdan rahatsızlıklarını dile getirmeleri, araştırmanın yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın amacı, “Stajyer öğrencilerin, okullardaki şiddet türleri ve şiddetin görülme sıklığı ile ilgili gözlemlerini tespit etmek” olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Problemi**

Stajyer öğrencilerin okullarda, ““öğretmenlik uygulaması”” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı ile ilgili gözlemleri nelerdir?

#### **Alt Problemler**

1. Stajyer öğrencilerin, ““öğretmenlik uygulaması”” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddet türleri ve bu şiddetin sıklığı ile ilgili gözlemlerinelerdir?
2. Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

4. Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uygulanan şiddete ilişkin en çarpıcı gözlemleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma, tarama (associational-survey) araştırmalarından nedensel karşılaştırmalı modelde tasarlanmıştır. Bu araştırmalarda, üzerinde çalışma yapılan konu, araştırmacının manipülasyonu söz konusu olmaksızın iki grup birbiriyle karşılaştırarak ilişkiyi bir şekilde incelenir. Tarama araştırmaları geniş bir kitleden seçilen örneklemde yola çıkılarak bir duruma yönelik tutum ve davranışları belirlemeyi amaçlar (Ekiz, 2007; Vanderstoep ve Johnston, 2009; Büyüköztürk, 2009). Nitel araştırmalar ise neden-nasıl-sonuç bağlamında herhangi bir konu veya durum hakkında, nicel araştırmalara göre daha detaylı veri elde etmek amacıyla başvuru yapılan araştırma çeşididir. Dolayısıyla bu araştırmada, okullarda meydana gelen şiddetin türleri ve sıklığının belirtildiği nicel araştırma türünün yanında, bu verileri kanıtlayıcı ve daha detaylı olarak şiddetin nasıl meydana geldiği ile ilgili veri sağlaması bakımından aynı zamanda nitel bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında, Samsun İli Merkez Atakum ve İlkadım İlçelerindeki okullarda uygulama yapan 4. sınıf öğrencileri ile formasyon eğitimi alan mezun durumundaki stajyer öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşmak amacıyla 285 stajyer öğrenciye (İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde) okullarda şiddete ilişkin anket uygulanmıştır. Ancak bazı anketler (43 anket) uygun şekilde cevaplandırılmaması nedeniyle uygulama dışında tutulmuş olup, 242 anket değerlendirmeye alınmıştır. Uygulanan anketin, katılımcıların cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre %72,3’ü kız (N=172), %27,7’si erkek (N=66); bölüm değişkenine göre



ise %83,5'i ilköğretim (N=202) ve %16,5'i ortaöğretim (N=40) bölümlerinde yer almaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak stajyer öğrencilerin, uygulama yaptıkları okullardaki şiddet türleri ve sıklıkları ile ilgili doldurmaları gereken 19 maddeden oluşan 4'lü likert tipi ve gözlemledikleri en çarpıcı şiddet vakalarını gösteren açık uçlu bir sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anket, bir ölçek olarak tasarlanmamış olup, ölçek geliştirmedeki aşamalar kullanılmamıştır (Şimşek, 2014; Fraenkel, Wallen Hyun, 2016). Bu nedenle literatürdeki çalışmalara bağlı olarak hazırlanan anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ikisi ölçme değerlendirme, biri dil ve gramer ve biri eğitim uzmanı olmak üzere 4 uzmandan görüş alınarak ankete son şekli verilmiştir. Ankette yer alan maddelere verilen yanıtlar; "0" şiddetin olmadığını, "1" nadiren, "2" bazen, "3" sık sık, "4" her zaman olduğunu gösterecek şekilde değerlendirilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddet türleri ve bu şiddetin sıklığı ile ilgili gözlemleri nelerdir?” alt probleminde ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo1:** Şiddet türleri ve şiddetin sıklığına ilişkin stajyer öğrencilerin gözlemleri

	İlköğretim okulları				Ortaöğretim okulları			
	Şiddet Türleri	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	Şiddet Türleri	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
1	Azarlama	202	2,51	1,267	Azarlama	40	1,08	1,023
2	İlgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama	202	2,09	1,394	Notla korkutma/yıldırma	40	,75	1,256
3	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	202	2,05	1,365	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	40	,70	1,018
4	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	202	1,80	1,411	Ağız dalaşı-tartışma yapma	40	,63	,952
5	Hakaret etme	200	1,79	1,340	İğneleme	40	,55	,904
6	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	202	1,74	1,398	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	40	,55	,959
7	İğneleme	202	1,62	1,200	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	40	,50	,877
8	Ağız dalaşı-tartışma yapma	202	1,62	1,334	İlgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama	40	,43	,903
9	Ayrımcılık yapma	202	1,54	1,320	Ayrımcılık yapma	40	,38	,807
10	Notla korkutma/yıldırma	202	1,52	1,361	Anne ve babayla korkutma	40	,35	,864
11	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	202	1,36	1,317	Hakaret etme	40	,31	,694
12	Alay etme	202	1,35	1,304	Lakap takma	40	,28	,751
13	Tehdit etme	202	1,09	1,280	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	40	,23	,706
14	Anne ve babayla korkutma	202	1,08	1,218	Şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma	40	,23	,733
15	Şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma	202	1,03	1,220	Tehdit etme	40	,20	,758
16	Lakap takma	202	,93	1,125	Alay etme	40	,10	,304
17	İstismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)	202	,67	1,054	İstismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)	40	,05	,221
18	Dayak atma	202	,67	1,024	Cinsel istismarda bulunma	40	,03	,158
19	Cinsel istismarda bulunma	202	,10	,537	Dayak atma	40	,00	,000

Tablo1 incelendiğinde, “öğretmenlik uygulaması”dersi kapsamında ilköğretim düzeyindeki okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili gözlemleri aritmetik ortalamalarına göre en fazla olandan en az olana doğru sıralandığında; sık sık görülen şiddet türleri“azarlama ( $\bar{X}=2,51$ )”, “İlgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama ( $\bar{X}=2,09$ )” ve “İncitecek söz ya da davranışta bulunma ( $\bar{X}=2,05$ )” iken, bazen görülen şiddet türleri “öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme ( $\bar{X}=1,80$ )”, “hakaret etme ( $\bar{X}=1,79$ )”, “eksiklikleri-hataları yüze vurma ( $\bar{X}=1,74$ )”, “iğneleme ( $\bar{X}=1,62$ )”, “ağız dalaşı-tartışma yapma ( $\bar{X}=1,62$ )”, “ayrımcılık yapma ( $\bar{X}=1,54$ )”, “notla korkutma/yıldırma ( $\bar{X}=1,52$ )”, “küfür, kaba söz ve davranış gösterme ( $\bar{X}=1,36$ )”, “alay etme ( $\bar{X}=1,35$ )”, “tehdit etme ( $\bar{X}=1,09$ )”, “anne ve babayla korkutma ( $\bar{X}=1,08$ )” ve “şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma ( $\bar{X}=1,03$ )” şeklinde ve nadir olarak da “lakap takma ( $\bar{X}=,93$ )”, “istismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma) ( $\bar{X}=,67$ )”, “dayak atma ( $\bar{X}=,67$ )” ve “cinsel istismarda bulunma ( $\bar{X}=,10$ )” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında ortaöğretim düzeyindeki okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, öğretmenden öğrenciye şiddet ile ilgili gözlemleri aritmetik ortalamalarına göre en fazla olandan en az olana doğru sıralandığında; bazen görülen şiddet türü “azarlama ( $\bar{X}=1,08$ )”iken, “dayak atma”nın hiç görülmediği ve diğer şiddet türlerinin de nadiren (0-1 puan aralığı) gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkıldığında öğretmenlerde gözlenen şiddet davranışlarının daha çok fiziksel şiddete ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uyguluyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo2:** Şiddet türlerine ilişkin stajyer öğrencilerin gözlemlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

	Şiddet Türleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	T	df	p																																																																																																																																																																		
1.	Dayak atma	Kız	172	,57	,986	-,662	236	,508																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	,67					2.	Şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma	Kız	171	,95	1,226	,514	235	,607	Erkek	66	,86	3.	Ağız dalaşı-tartışma yapma	Kız	172	1,44	1,325	-1,003	236	,317	Erkek	66	1,64	4.	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	Kız	171	1,20	1,319	-,275	235	,784	Erkek	66	1,26	5.	Hakaret etme	Kız	171	1,57	1,410	-,362	233	,717	Erkek	64	1,64	6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624	Erkek	66	1,95	7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436
2.	Şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma	Kız	171	,95	1,226	,514	235	,607																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	,86					3.	Ağız dalaşı-tartışma yapma	Kız	172	1,44	1,325	-1,003	236	,317	Erkek	66	1,64	4.	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	Kız	171	1,20	1,319	-,275	235	,784	Erkek	66	1,26	5.	Hakaret etme	Kız	171	1,57	1,410	-,362	233	,717	Erkek	64	1,64	6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624	Erkek	66	1,95	7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77						
3.	Ağız dalaşı-tartışma yapma	Kız	172	1,44	1,325	-1,003	236	,317																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,64					4.	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	Kız	171	1,20	1,319	-,275	235	,784	Erkek	66	1,26	5.	Hakaret etme	Kız	171	1,57	1,410	-,362	233	,717	Erkek	64	1,64	6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624	Erkek	66	1,95	7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																		
4.	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	Kız	171	1,20	1,319	-,275	235	,784																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,26					5.	Hakaret etme	Kız	171	1,57	1,410	-,362	233	,717	Erkek	64	1,64	6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624	Erkek	66	1,95	7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																														
5.	Hakaret etme	Kız	171	1,57	1,410	-,362	233	,717																																																																																																																																																																		
		Erkek	64	1,64					6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624	Erkek	66	1,95	7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																										
6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	Kız	172	1,85	1,421	-,491	236	,624																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,95					7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716	Erkek	66	2,38	8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																						
7.	Azarlama	Kız	172	2,31	1,361	-,364	236	,716																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	2,38					8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671	Erkek	66	1,94	9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																		
8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme-dışlama	Kız	172	1,85	1,495	-,426	236	,671																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,94					9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970	Erkek	66	1,39	10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																														
9.	Ayrımcılık yapma	Kız	172	1,40	1,345	,037	236	,970																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,39					10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>	Erkek	66	1,33	11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																										
10.	Tehdit etme	Kız	172	,81	1,374	-2,714	236	<b>,008</b>																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,33					11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>	Erkek	65	1,28	12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																																						
11.	Anne ve babayla korkutma	Kız	172	,90	1,183	-2,151	235	<b>,033</b>																																																																																																																																																																		
		Erkek	65	1,28					12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239	Erkek	66	1,61	13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																																																		
12.	Notla korkutma/yıldırma	Kız	172	1,35	1,578	-1,184	236	,239																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,61					13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954	Erkek	66	1,65	14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																																																														
13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	Kız	172	1,64	1,409	-,058	236	,954																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,65					14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584	Erkek	66	1,27	15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																																																																										
14.	Alay etme	Kız	172	1,17	1,320	-,549	236	,584																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,27					15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249	Erkek	66	1,77																																																																																																																																																						
15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	Kız	172	1,53	1,436	-1,156	236	,249																																																																																																																																																																		
		Erkek	66	1,77																																																																																																																																																																						

16.	Lakap takma	Kız	171	,77	1,057	-1,616	235	,107
		Erkek	66	1,03				
17.	İstismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)	Kız	171	,54	1,176	-,988	235	,325
		Erkek	66	,70				
18.	İğneleme	Kız	172	1,36	1,096	-2,409	236	,017
		Erkek	66	1,76				
19.	Cinsel istismarda bulunma	Kız	172	,06	,736	-1,144	236	,256
		Erkek	66	,17				

Tablo2 incelendiğinde, “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, öğretmenden öğrenciye şiddet ile ilgili gözlemleri, cinsiyetlerine göre t testi ile karşılaştırıldığında *tehdit etme* ( $p=,008$ ), *anne ve babayla korkutma* ( $p=,033$ ) ve *iğneleme* ( $p=,017$ ) şiddet türlerinde erkek öğrenciler lehine ( $p\leq,05$ ) anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okulda meydana gelen olay/durumların bir şiddet vakası olarak algılanmasında stajyer öğrencilerden erkeklerin gözlemlerinin, kızların gözlemlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, diğer şiddet türlerinde stajyer öğrencilerin cinsiyetlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamasına ( $p>,05$ ) rağmen, verilen cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer şiddet türlerinde de stajyer öğrencilerden erkeklerin şiddet gözlemlerine ilişkin puan ortalamalarının, kızlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, gerek ailede gerekse okulda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla şiddete maruz kalmaları nedeniyle (Çubukçu ve Dönmez, 2012), karşılaştıkları şiddet durumlarını normal olarak algıladıkları, dolayısıyla da stajyer kız öğrencilerin okullardaki şiddeti az görmelerinde bu durumun önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uyguluyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo3:** Stajyer öğrencilerin şiddet türlerine ilişkin gözlemlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre karşılaştırılması

		Bölüm	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	df	p
1.	Dayak atma	İlköğretim	202	,67	1,024	9,276	240	,000
		Formasyon	40	,00				
2.	Şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma	İlköğretim	201	1,03	,733	5,573	240	,000
		Formasyon	40	,23				
3.	Ağız dalaşı-tartışma yapma	İlköğretim	202	1,62	,952	5,601	240	,000
		Formasyon	40	,63				
4.	Küfür, kaba söz ve davranış gösterme	İlköğretim	202	1,36	,706	7,737	240	,000
		Formasyon	39	,23				
5.	Hakaret etme	İlköğretim	200	1,79	,694	10,150	240	,000
		Formasyon	39	,31				
6.	İncitecek söz ya da davranışta bulunma	İlköğretim	202	2,05	1,018	7,228	240	,000
		Formasyon	40	,70				
7.	Azarlama	İlköğretim	202	2,51	1,023	7,773	240	,000
		Formasyon	40	1,08				
8.	İlgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama	İlköğretim	202	2,09	,903	9,610	240	,000
		Formasyon	40	,43				
9.	Ayrımcılık yapma	İlköğretim	202	1,54	,807	7,413	240	,000
		Formasyon	40	,38				
10.	Tehdit etme	İlköğretim	202	1,09	,758	5,965	240	,000
		Formasyon	40	,20				
11.	Anne ve babayla korkutma	İlköğretim	201	1,08	,864	4,522	240	,000
		Formasyon	40	,35				
12.	Notla korkutma/yıldırma	İlköğretim	202	1,52	1,361	3,330	240	,001
		Formasyon	40	,75				
13.	Öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme	İlköğretim	202	1,80	,959	6,906	240	,000
		Formasyon	40	,55				
14.	Alay etme	İlköğretim	202	1,35	,304	12,081	240	,000

		Formasyon	40	,10				
15.	Eksiklikleri-hataları yüze vurma	İlköğretim	202	1,74	,877	7,309	240	,000
		Formasyon	40	,50				
16.	Lakap takma	İlköğretim	201	,93	,751	4,591	240	,000
		Formasyon	40	,28				
17.	İstismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)	İlköğretim	201	,67	,221	7,567	240	,000
		Formasyon	40	,05				
18.	İğneleme	İlköğretim	202	1,62	,904	6,436	240	,000
		Formasyon	40	,55				
19.	Cinsel istismarda bulunma	İlköğretim	202	,10	,537	,863	240	,389
		Formasyon	40	,03				

Tablo3 incelendiğinde, “öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerine uyguladıkları şiddet ile ilgili gözlemleri, öğrencilerin buldukları guruplara göre t testi ile karşılaştırıldığında *dayak atma, şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma, ağız dalaşı-tartışma yapma, küfür, kaba söz ve davranış gösterme, hakaret etme, incitecek söz ya da davranışta bulunma, azarlama, İlgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama, ayrımcılık yapma, tehdit etme, anne ve babayla korkutma, notla korkutma/yıldırma, öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme, alay etme, eksiklikleri-hataları yüze vurma, lakap takma ve istismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)* şiddet türlerinde anlamlı farklılığın ( $p \leq 0,05$ ) meydana geldiği; *cinsel istismarda bulunma* şiddet türünde ise anlamlı farklılığın ( $p > 0,05$ ) meydana gelmediği görülmektedir. Gurupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, meydana gelen farklılığın ilköğretim bölümü gurubundaki stajyer öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yaşça küçük olmaları ve kendilerini yeterince savunamamalarından dolayı daha fazla şiddete maruz kalmalarından kaynaklanabilir.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uygulanan şiddete ilişkin en çarpıcı gözlemleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

Bu alt probleme ilişkin bulgular, stajyer öğrencilerin kendi ifadeleriyle açık uçlu olarak verilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, stajyer

öğrencilerin gözlemlerinin önemli bir kısmının içeriğinde birden fazla şiddet içeren ifadelere rastlanmıştır. Dolayısıyla stajyer öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak verilerin gruplandırılması yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, stajyer öğrencilerin cevapları “fiziksel şiddet”, “fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılama”, “azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma ve aşağılama”, “dışlama ve dikkate almama”, “anne-babayla korkutma ve tehdit” ve “cinsel istismar” olmak üzere toplam altı şiddet türü kategorisinde ele alınmıştır.

**Stajyer öğrencilerin okullarda şiddete yönelik gözlemlerinde,  
öğrencilerin en çok fiziksel şiddete maruz kaldıkları tespit  
edilmiş olup, stajyer öğrencilerin kendi ifadeleriyle yalnızca  
fiziksel şiddet içeren gözlemleri;**

Ö1: “Öğrenci nakil ile gelmiş, hiperaktif bir öğrenci ve bazı yetenekleri de var öğrencinin. Ama öğretmen emekliliği gelip emekli olmayanlardanmış. Öğrenci yerinden dahi kalkmasını istemiyor ve bunun da yolunu bulmuş. Sürekli kulağını çekiyor. Öğretmen ayağa kalktıkça öğrenci kulaklarını kapatıyordu. Anlam veremedim, sebebi buymuş meğer. 2. Öğretmenlerinin gelmediği bir sınıfa verildim. Arkadaşım da vardı yanımda. Önce arkadaşım bir öğrenciyi azarladı (Beni üzen olaylardan biri bu öğrenciyi sınıftan kovdu, ne olduğunu anlamadım.) Daha sonra arkadaşım gitti. Bir ders sonra boş olan bir sınıf öğretmeni geldi ve sınıfta gezinmeye başladı. Bir öğrenci ayağa kalktı ve arkadaşının yanına geçti, öğretmen gidip öğrencinin kulağını çekip ağlattı. Ben hocayı şikâyet etmeme rağmen bir şey olmadı ve hocalarını savundular. Ertesi hafta şikâyet ettiğim hoca yanıma gelip kendince açıklama yapmaya çalıştı ama sonuçta o öğrencinin canı yandı ve rencide oldu arkadaşlarının yanında. 3. en son gittiğim stajda girdiğim sınıfta bir ödev için 10 öğrencinin kafasına vurup ağlattı. Aynı zamanda sözel olarak da harekette bulundu.”

Ö2: “Öğretmen, sınıfındaki öğrenciyi azarlayıp yerine oturmasını söyledi ama öğrenci dinlemedi öğretmen bir hışımla öğrencinin yanına gidip, sırtına başına vurmaya başladı, " kalkmayacaksın yerinden ve sessiz olacaksın" diye bağırdı.”

Ö3: “Okulda ilkokul öğrencisine, soruyu yanlış çözmesinin üzerine öğretmen önce saç çekme, elini yumruk yaparak sert şekilde vurma ve tokat atma seyrinde devam eden davranışlar. Aynı zamanda sıra arasında tekme atma da bulunmaktadır.”



Ö4: “İlköğretim okullarından birinde beden eğitimi dersinde üç kişi sağ sol ayağını karıştırdı diye sınıfın ortasında tokat atarak dövdü ve azarladı.”

Ö5: “Genelde çocuklar, öğrenciler ayakta dolanıp ders esnasında dolaştıkları için kulak çekme, tokat atma vb davranışlar oluyor.”

Ö6: “Samsun'un en güzel okullarından birinde 2. sınıf öğretmeni öğrencilere aşırı şekilde şiddet uygulamaktaydı. Çok uyardık, okul müdürüyle konuştuk o da sonuç vermeyince fakültedeki hocalarımın da desteğini alarak MEM müdür yardımcısı ile görüştim. Sağ olsun şiddet o sınıfta son bulmuştu. Ama zihniyetten dolayı kalıcı olduğumu düşünmüyorum.”

Ö7: “Müdür yardımcısının bir öğrenciyi tokatladığına şahit oldum. Eliyle yanağına ve ensesine vurdu, ayağıyla tekmeleyerek kapıya doğru itti.”

Ö8: “Geçen sene öğretmen 3. sınıf öğrencisini bayağı bir tokatlamıştı ve veliler de itiraz etmemişti. Nedeni de çocuğun konuşmasıydı.”

Ö9: “Öğretmen, öğrencinin dosyasına baktığı için 5 öğrenciyi tahtaya çıkartıp saçını çekti, yanağını sıkı ağlattı.”

Ö10: “sınıf öğretmeni, sınıfta tüm öğrencilerin gözünün önünde sırtından defalarca yumrukladı.”

Ö11: “Staj sınıfında stajyer öğretmenler ders anlatırken, yani arkadaşım öğrenciyi susturamadığı için öğretmen onu iterek sınıftan dışarıya attı ve 5 k kadar dışarıda ne yaptığı meçhul.”

Ö12: “Öğretmen öğrencilerin teneffüste yaramazlık yaptığını ve sınıfa girmediğini görünce bir öğrencinin arkasına tekme attığını gördüm. Öğretmen çok sinirliydi.”

Ö13: “Staj okulum (1-8) sınıflara eğitim veren bir kurumdur. Kurumda 8. sınıf öğrencilerinden bir öğrenci küçük çocuklardan para istemekte ve onları korkutmaktadır. Okul müdür yardımcısı öğrenciyi bulunduğu sınıfa getirdi ve tekme tokat dövdü. Okulun kurallarını bozarsanız öyle olur dedi.”

Ö14: “İlkokul öğretmeni öğrencisine boncuklu tabancayla ateş etti.”

Ö15: “Staj okulunda girdiğim bir sınıfta hoca çocuklara şiddet uyguluyor. Ödevini yapmayan öğrencinin kız erkek fark etmeksizin kafalarına anahtarla vuruyor.”

Ö16: “Erkek bir öğretmen kız öğrencisini okula gelmediği için azarladı. Cevap vermeyen öğrenciyi tahta önünde uzun süre bekletti. Cevap vermemeye devam edince, sarstı ve yere oturmasını istedi. Kız öğrenciyi taşa oturttu ve bir süre bekletti. 20 yıldan fazla kıdemi olan bir öğretmendi.”

Ö17: “Gittiğim staj okulunda öğrenciler, stajyerler olmadığında öğretmenlerinin onlara tokat vb attıklarını söyledi. Aynı okulda staj yapan arkadaşlarım da okulda şiddetle karşılaştıklarını fakat öğrencilerin ses çıkarmadıklarını söyledi (bazı öğretmenlerin). Ben de öğretmenin arada küçük tehditlerine rastladım.”

Ö18: “Bir gün stajdaydım çok ilgimi çeken ve esefle kınadığım bir durumu anlatmak isterim. Öğrencilerin çok konuşmasına sinirlenen öğretmen masada ne varsa defter, kitap, kalem öğrencilerin sırtlarına vuruyordu. Çok kınadım ama sonuç olarak görmezden gelmek zorundaydım. Çok korkmuştum, o sinirle ne yapacağı belli değildi, çok değişik bir durumdu.”

Ö19: “Öğretmenin, çocuğun saçlarını çektiğini gördüm.”

Ö20: “Öğretmen öğrencinin boğazını sıktı, öğrenciye çok sinirlendi. Biz sınıfta olmamıza rağmen seni bir daha uyardıyacağım diyerek sırasında öğrencinin boğazını sıktı.”

Ö21: “Bugün gittiğim stajda öğrenci derste sesli bir şekilde konuştuğu için öğretmen ona tokat attı.”

Ö22: “Erkek öğretmen, erkek öğrencisinin sınıfta dolaştığı için kulağını çekip tekme attı. Erkek öğretmen koridorda koşan birkaç öğrenciyi durdurup azarladı. Hakaret etti ve ailelerine söylemekle tehdit etti.”

Ö23: “35 yaş üstü bir bayan öğretmen sözle baskı kurarak temasla karışık olarak çocuğu sarsmıştı. Öğrenci duvara ayağını basmıştı. Öğretmen nedenini sorunca öğrenci "arkadaşım yap dedi" dedi. Öğretmen öğrenciyi camın yanına sürükleyerek götürdükten sonra arkadaşına "atla de" şuna dedi. Öğrenciyi sarsarak "Her dediğini yapmak zorunda değilmişsin değil mi?" dedi.”

Ö24: “Hareketli erkek öğrencisine öğretmenin şaka yoluyla sürekli vurması ve öğrenci ayırımı yapması.”

Ö25: “9. sınıf öğrencisi derste gürültü yapmıştı. Öğretmenin konsantrasyonunu bozdu. Öğretmen öğrencinin kulağını şaka yollu çekti. Fakat dozunu ayarlayamadı herhalde. Öğrenci kızardı, "öğretmenim çok acıttınız" dedi ağlamaklı bir ifade ile. Öğretmen yaptığı hakareten dolayı özür diledi. "Biraz fazla kaçtı" dedi.”

Ö26: “Öğretmen cetvelle, konuşan öğrencilerini tahtaya çıkarıp ellerine vurdu, kulağını çektiği de oldu.”

Ö27: “Öğretmen, öğrencisini sınıfın önüne çıkararak hakaret edip tekme tokat dövdü.”

Ö28: “Öğrenciler zil çaldıktan sonra sınıfa girmediği için tahta önünde sıraya koyup, öğrencileri omuzlarından sallayıp cetvelle ellerine şiddetle vurdu. Bunun yanında derste çok sık düzen bozuldukça omuzdan tutup sallama ve baş-el olmak üzere şiddetle vurmaya çok sık yer veriliyor. Bazen sınıftan çıkarıp bir süre sonra geri gelmesi sağlanıyor.”

Okullarda, öğretmenlerin öğrencilerine fiziksel şiddet uygulamalarına ilişkin stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenleri tarafından; kulak çekme, kafaya vurma, sırtına vurma, itme, yumruklama, saç çekme, tekme atma, boncuklu tabancayla ateş etme, sarsma, sınıfta yere oturtma, boğaz sıkma, tokat atma, ailelerine söylemekle tehdit etme, şaka yoluyla kulak çekme, cetvelle ele vurma, sınıftan atma gibi fiziksel şiddet türlerine maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik bu şiddetin nedenleri incelendiğinde; yerinden kalkma, soruyu yanlış çözmeye, sağını solunu karıştırma, arkadaşının yanına gitme, öğretmenin dosyasına bakma, teneffüste yaramazlık yapma, büyük çocukların küçük çocuklardan para isteme, soruya cevap verememe, çok konuşma, ders esnasında sesli konuşma gibi durum ve davranışlar nedeniyle öğretmenleri tarafından fiziksel şiddete uğradıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yönden yetersiz olmaları nedeniyle, öğrencilerin davranışlarını eğitim biliminin öngörülere doğrultusunda değil de, fiziksel güç ve baskı kullanarak değiştirmeye çalışmalarından kaynaklanabilir.

**Stajyer öğrencilerin, öğretmenden öğrenciye yönelik fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılama şiddet davranışlarına ilişkin gözlemleri;**

Ö29: “Gittiğim staj okulunda 50 yaşlarında bir öğretmen, çocuk yaramazlık yapmadığı halde yanına çağırarak sınıfın ortasında kulağını çekti. Çocuğa "senin o dilini koparırım, senin gibiler bu ülkenin başına sıkıntı açıyor, o yüzden önceden önlemimi almalı" diyerek çocuğu tehdit etti. Çocuğun kulağını canını yakacak şekilde çekti ve çocukla göz teması bile kurmadan konuşmaya devam etti.”

Ö30: “4. sınıf bir erkek öğretmen tarafından çocuklara her ders şiddet uygulanmaktaydı. Hakaret ve şiddet, istisnasız her ders yapılmaktaydı. Öğretmen hatta sinirini alamadığı için ard arda gidip gelip çocuğa peş peşe tokatlar yağdırıyordu. Hatta çocuk eliyle yüzünü kapatmaya çalışmasına

rağmen, izi vermiyor; çocuğu dövmele yetinmiyor tehdit ve hakaret ediyordu.”

Ö31: “Biz birinci dönem staj okulundayken bir bay hoca, sınıfı resmen şiddetten kırdı geçirdi. Tokat atmak mı, sözle taciz mi bir de bizim yanımıza gelerek yaptığının haklılığını savunuyordu. Söz alan herkesi ilk önce bir azarlayıp ardından sözünü dinliyordu. Çocuklar bu duruma o kadar alışmışlardı ki inanmadım ben görünce. Bence öğretmenın akıl sağlığında bir problem vardı.”

Ö32: “Emekliliği yaklaşmış bir erkek öğretmen öğrencileri sürekli azarlayıp tehdit ediyor. En dikkatimi çeken hareketi, çocuğun kulağını defalarca çektii, çocuğun ensedeki saçını çekip kaldırdı ve en kötüsü de bir dahakine dilini kesecem, koparacam senin gibiler bu ülkeye zarar, ileride senin gibi çok konuşanlar yüzünden ülke hayır görmez, dilini koparayım da o zaman gör sen dedi. Ağlamamak için kendimi zor tuttum.”

Ö33: “Gittiğim okulda bir öğretmen öğrencileri ayağa kaldırarak kafalarına vuruyordu, durmadan azarlıyordu. Erkek öğretmen ve yaklaşık 10-15 yıllık bir öğretmendi. Öğrenciler yanlış davranışlarda bulunduğunda bu şekilde onları korkutuyordu.”

Ö34: “İlkokul 2. sınıf öğretmeni xy adındaki bir öğrenciyi yakasından tutarak sürükledi. Öğrenciyle şakalaşmış gibi ara sıra çocuklara dalıyordu. Bazen de sözlü olarak onur kırıcı, aşağılayıcı, hakaret edici sözler söylüyordu. Öğretmen hiç öğretmen gibi değildi.”

Ö35: “Emekliliği yaklaşmış bir erkek öğretmen derste konuşan iki öğrenciye vurmuştu ve onları azarlamıştı. O an ben bile öğretmenden korktum.”

Ö36: “Birinci sınıfa giden çocuğa hem hakaret hem fiziksel şiddet uygulamıştı öğretmen, tekme tokat geleneksel yolların geçerli olduğunu söylemişti. Ağzı bozuk bir öğretmendi. Küçük bedenlere hiç acımadan vurabiliyordu.”

Ö37: “Yaklaşık 30-35 yıllık bir kıdeme sahip bir erkek öğretmen öğrencilere sürekli hakaret etmekte, onları rencide ederek kişiliklerini olumsuz etkilemekteydi.”

Ö38: “Hakaret ve dayak atma. Erkek - bayan öğretmenler derste öğrencilerin saçlarını çekiyorlar, hakaret ediyorlar, kafalarına vuruyorlar.”

Ö39: “40-45 yaş arası olduğunu tahmin ettiğim 4. sınıf öğretmeni öğrencilerden bezmiş, sabırsız, öğrencilere tokat atan azarlayan lakap takan bir öğretmendi. Bir soruya yanlış cevap veren öğrenciye tokat atıp

azarladığımı görünce dehşete kapıldım. Öğrenciler ise çaresiz ve mecburen öğretmene katlanıyorlardı. Dayak yiyen öğrenciler sıralarında sessizce ağlıyorlardı.”

Ö40: “45 yaşlarında bay bir öğretmen sınıfta arka sıralarda oturan çocuklar dersin akışını bozuyor diye, hakaret içerikli olarak uyardı. Öğrencilerin davranışları devam edince 4. sınıf öğrencisine sert bir tokat attı. Bu öğretmenin öğrencileri susturma şekli genel olarak azarlamak ve korkutmak şeklinde.”

Ö41: “Gittiğim bir okulda öğretmen sınıfta hiperaktif bozukluğu olan bir öğrenciye yerinde durmadığı için ve bu hastalığını da bile bile kulağından çekerek sınıfın dışına çıkardı. Öğrenci çok uyumsuzdu. Fakat üstesinden psikolojik süreçlerle gelinebilir. Arkadaşları önünde rencide olmuştu.”

Ö42: “Emekliliğine az kalmış bir sınıf öğretmeni idi. Biz sınıfın en arasındaki sırada oturmaktaydık. Öğretmen sınıfa girdi, ön sırada oturan kız çocuğuyla dalga geçmeye başladı. Bize dönerek sizce de maymuna benziyor mu diyerek kız çocuğunu kulağından tutarak bize doğru getirdi. Daha sonra bir soruya cevap veremedi diye gene aynı hareketlerle çocuğu bize getirerek, cezalandırmamızı istedi. Biz bir davranışta bulunmayınca çocuğa tokat atmaya başladı. Garip olan, çocuğun bu davranışlara tepki vermemesiydi.”

Ö43: “Hocamız 30 yaşlarında sınıf öğretmeni idi. Sınıfında öğrencilerini yanlış yaptıklarında dalga geçerek rencide etti. Çok kızınca tokat atıyordu.”

Okullarda fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılama şiddet türlerinde stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenleri tarafından; sınıfın ortasında kulağının çekilmesi, sinirini alamadığı için ard arda gidip gelip çocuğa peş peşe tokatlar yağdırması, söz alan herkesi ilk önce azarlayıp ardından söz hakkı vermesi, dilini kesecem - koparacam senin gibiler bu ülkeye zarar demesi, öğrenciyi yakasından tutarak sürüklemesi (2. sınıf), şakalaştırmış imajı vererek çocuklara saldırmaması, hakaret etmesi, azarlaması, lakap takması, kulağından çekerek sınıfın dışına çıkarması, öğrenciyi maymuna benzetmesi, dalga geçmesi gibi fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılamaya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik bu şiddetin nedenleri incelendiğinde öğrencilerin; hiçbir şey yok iken (gereksiz yere – nedeni belli değil), sınıfta konuştuğu için, öğretmenin geleneksel yolların geçerli olduğunu düşünmesi, soruya yanlış cevap verme, ileride senin gibi çok konuşanlar yüzünden ülke hayır görmez, çocuklar dersin akışını

bozuyor diye, hiperaktif bozukluğu olan bir öğrenciye yerinde duramadığı için, soruya cevap verememe gibi durum ve davranışlar nedeniyle öğretmenleri tarafından fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılamaya uğradıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yönden yetersiz olmaları ve ruhsal açıdan kendilerini rahatlatmak amacıyla, öğrencilerin davranışlarını eğitim biliminin öngörülere doğrultusunda değil de, fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılama yoluyla değiştirmeye çalışmalarından kaynaklanabilir.

**Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma ve aşağılama davranışlarıyla ilgili gözlemleri;**

Ö44: “Erkek bir öğretmenin sınıfın düzenini bozan kaynaştırma öğrencisine azarlama, alay etme gibi sözlü şiddeti sonrası ceza için ders boyunca yerde oturtup bekletildiğini gördüm.”

Ö45: “Gittiğim staj okulunda sık sık gördüğüm, öğrenciyi rencide ederek onu aşağılama, incitme ve onu notla korkutma. Bunu çoğu sınıfta gördüm. Yaş ortalaması olarak 45-50 civarı öğretmenlerdi ve genelde erkeklerdi. Şiddeti gösterme sebebi ise öğrencinin, öğretmenin anlattıklarına karşılık verememesi, bireysel farklılıkların ihmal edilip sabır göstermemeleri.”

Ö46: “Kaba sözler çok fazla kullanılıyor, en ufak bir şeyde bile. Öğrenciyi yerin dibine sokuyorlar. Bir keresinde karşılaştığım bir olayda teneffüs bitmişti. Çocuklar sınıfta ayakta dolaşıyordu, çocuklardan bir tanesi “öğretmenim siz bize neden kızmıyorsunuz herkes ayakta dedi” demek ki öğretmenleri aşırı tepki gösteriyor. Bizi sınıflarında istemeyen öğretmenler de oluyor. Sanırım onlar öğrencilerin kulaklarını falan çekiyor, biz varken daha dikkatli davranıyorlar, olmadığımız zaman ne yaptıklarını bilmiyoruz tabii.”

Ö47: “Hakaret etme, Atakum’da 30-35 yaşlarında bir öğretmen sınıflarında öğrenme güçlüğü çeken ve sağlık sorunları olan bir öğrenciye arkadaşlarının içinde hakaret etti. Hıyar otur yerine, daha yapmadın mı gibi cümleler sarf etti, bazılarını da azarladı. Sert bakarak çocuğu sindirmeye çalıştı.”

Ö48: “Tahminen 40 yaşlarında bayan bir hoca sürekli azarlıyordu. Onlarla ağız dalaşı yapıyor ve öğrencilerden sürekli bir şikâyet etme durumundaydı.”

Ö49: “Öğretmen, RAM’den gelen bir öğrencinin sınıfta kafasına vuruyor, sınıf içinde dışlama ve her yaptığına bağırıyordu.”

Ö50: “50 yaşlarında bir erkek öğretmen 3. sınıf öğrencisini sınıfın dışına çıkarıp yüksek sesle bağırarak azarladı.”

Ö51: “Bir öğrenci altına kaçırmişti. Öğretmen herkesin içinde öğrenciyi azarlardı ve rencide etti. Müdahale etmeyi düşündüm ama stajyer öğrenci olduğum birşey diyemedim.”

Ö52: “4. Sınıf öğrencisi sürekli dersin akışını ve huzurunu bozmaktaydı. 9-10 yaşlarında erkek bir öğrenciydi. Çocuk en arka sırada oturuyordu. Bu, öğretmenin onu görmezden gelmesinin bir göstergesiydi. Sanıyorum çocuk hiperaktifti. Sınıfta yaptığı gürültünün dozunu artırınca öğretmen öğrencinin elindeki kitabı hızla çekti. Çocuğun kitabının sayfası yırtıldı, öğretmen kitabı masaya vurarak onu susturmaya çalıştı.”

Ö53: “Öğrenme güçlüğü olan 6 yaşındaki ilkökul öğrencisine öğretmenin tavırları ve azarlaması nedeniyle arkadaşlarının da dışlaması, diğer öğrenciler bize o geri zekâlı anlamaz dediler.”

Ö54: “3. sınıflara derse girdim. Öğretmen işi olduğu için sınıftaydı ben de çocuklarla problem çözüyordum tahtada bir öğrenciyle biraz zorlandık anlatmada. Öğretmen bağırmağa başladı. "salak, gerizekâli, bir çarpım tablosunu öğrenemedin" diye, ben de sesimi çıkaramadım tabi.”

Ö55: “30-40 yaşları arasında erkek bir sınıf öğretmeni sınıfta öğrencilerine çok kaba konuşuyordu. Hatta bazı öğrencilere lakap takarak hitap ediyordu.”

Ö56: “Sınıfın ortasında öğrencilerine susmaları için hakaret yağdıran, derslerde onları notlarla korkutup susmalarını sağlamaya çalışan, elleriyle masalara vurarak çocukları korkutmaya çalışan öğretmenler vardı.”

Ö57: “6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Atakum merkezde kız ya da erkek fark etmeden, alay etme çocukların anlamayacağı şekilde hakaret etme, iğneleme ve bu olay dört stajyer öğretmenin karşısında yapılıyor.”

Ö58: “Sınıf ortasında konuşan bir öğrencinin aşağılanarak kişilik üzerinde tahripte karşı karşıya kalması.”

Ö59: “Sınıf öğretmeni tahminen 40-45 yaşlarında öğrenciler onun söylediği şeyleri anlamıyor diye sürekli hakaret ediyor.”

Ö60: “Öğretmenin arka sırada uyuyan bir kız öğrencisine sinirli bir şekilde hakaret ederek, neden derste uyumuş olduğunu sordu. Öğrenci öğretmenin bu tepkisine karşılık ağlamaya başladı. Öğretmen daha sonra öğrencisiyle alay edecek şekilde hakaret etmeye başladı. Bunun üzerine kız öğrenci kapıyı çarparak çıkıp gitti.”

Ö61: “Öğrenciyi sınıf içerisinde küçük düşürücü söz söylemişti. Öğrencinin yaptığı bir hatayı kaba bir şekilde düzelterek öğrenciyi rencide etmişti.”



Ö62: “Sık sık lakap takmaya rastladım. Boydan veya gözlükten dolayı. Öğretmenlerin öğrencilerine sık sık hakaretlerine rastladım. Genelde salak, anlayışsız, inek, bağlasan durmaz tarzında.”

Ö63: “Öğretmen, bir 6. sınıf öğrencisine gülüyor diye vurmaya üzere el kaldırdı fakat biz sınıftayız diye elini indirdi. Yoksa dövecekti, sonra sınıftan kovdu.”

Ö64: “Öğretmen, öğrencilere siz yapamazsınız, beceriksizsiniz gibi kelimeler kullandı.”

Okullarda azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma ve aşağılama şiddet türlerinde stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından; sınıfın ortasında sözlü şiddet sonrası ceza amaçlı ders boyunca yerde oturtulması, aşağılama - incitme ve notla korkutulması, öğrenciyi sınıfta istememesi, hakaret etmesi, sert bakışla sindirmeye çalışması, RAM'dan (Rehberlik Araştırma Merkezi) gelen öğrenciyi sınıfta dışlaması, sınıfın dışına çıkarıp azarlaması, hiperaktif öğrenciyi azarlaması, sınıfta bazı öğrenciler için geri zekâli algısı oluşturması, alay etmesi, boydan veya gözlükten dolayı sık sık lakap takması gibi şiddet türlerine maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik şiddetin nedenlerinin; kaynaştırma öğrencisinin sınıfın düzenini bozması; öğrencinin, öğretmenin anlattıklarına karşılık verememesi, ödevini yapmaması, altına kaçırmaması, sınıfın düzenini bozması, öğrenmede güçlük yaşamaması, söylenenleri anlamaması (sınıfın çoğunluğu), derste uyuması, boyunun kısa olması veya gözlük takması gibi durum ve davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yönden yetersiz olmaları ve ruhsal açıdan kendilerini rahatlatmak amacıyla, öğrencilerin davranışlarını eğitim biliminin öngörülere doğrultusunda değil de, azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma ve aşağılama yoluyla değiştirmeye çalışmalarından kaynaklanabilir.

**Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik, dışlama ve dikkate almama türü şiddet içeren gözlemleri;**

Ö65: “Dışlama, sınıf öğretmeni öğrencinin devamlı aynı sıkıntıyı çıkardığını düşünerek, "artık senin öğretmenin değilim, arkadaşların uslu böyle devam edersen artık seninle ilgilenmeyeceğim, sen serbestsin" dedi.”



Ö66: “Girdiğim 2. sınıflardan birinde öğretmen öğrenciyi en arka sıraya oturtmuştu. Bütün sınıf öğrenciyi dışlayınca öğretmene bu durumu sordum. Öğretmen öğrenci için rencide edici şeyler söyledi ve bunu bütün sınıf duydu.”

Ö67: “Sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi vardı. Orta yaşlı bir öğretmen tüm öğrencilerle ilgilenirken kaynaştırma öğrencisiyle hiç ilgilenmiyordu. Sınıfta dışlanmış bir yerde oturtulmuştu. Sınıftan iyice soyutlanmıştı.”

Okulda, öğrenciyi dışlama ve dikkate almama şiddet türlerinde stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde okullardaki öğrencilerin, öğretmenleri tarafından; sınıfın ortasında *artık senin öğretmenin değilim ve seninle ilgilenmeyeceğim* şeklinde ifadeler kullanması, *arka sıraya oturtması* ve *sınıftan soyutlaması* gibi şiddet türlerine maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik bu şiddetin nedenleri hakkında herhangi bir net bulgu olmamakla birlikte, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu şekilde şiddete uğradığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yönden özel eğitim uygulamaları bakımından yetersiz olmaları ve ruhsal açıdan kendilerini rahatlatmak amacıyla, öğrencilerin davranışlarını eğitim biliminin öngörülerini doğrultusunda değil de, *dışlama ve dikkate almama* yoluyla değiştirmeye çalışmalarından kaynaklanabilir.

**Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik, anne-babayla korkutma ve tehdit etme türünde şiddet içeren gözlemleri;**

Ö68: “İlgilenmeme görmezlikten gelme dışlama çok görüyorum okulda genel olarak. Eksiklikleri hataları çocukların yüzüne vuruyorlar; Bir de annene babana söylerim diye korkutuyorlar. Daha çok bayanlar.”

Ö69: “Anne ve baba ile korkutma 7-9 yaş yani ilkokulda çok görülüyor. Çocuklardaki bireysel farklılıklara dikkat etmiyorlar. Çocuklar bir şey yapamayınca annene babana söyleyeceğim seni yoksa şimdi anneni babanı arayacağım diyorlar öğretmenlerin çoğunda görülüyor bu durum.”

Ö70: “Bir 1. sınıf öğrencisi sınıfta idrarını tutamamıştı, öğretmen “sınıfta yine mi yaptın? seni annene haber vereceğim, bıktım senden mahsus yapıyorsun” dediğinde öğrenci ağlamaya başladı, öğretmen bunu umursamadı bile.”

Ö71: “Sınıf öğretmenlerinin birçoğu öğrenciyi küçük düşüren davranışlarda bulunmakta, ödevini yapmayan öğrenciler sınıf içerisinde anne ve babaya şikâyet etme gibi tehditlerle öğrenciyi ağlatacak düzeyde baskı altında tutulmakta, sınıf öğretmenleri sınıf içerisinde başarı durumu geri olan öğrencileri sevmemekte ve bunu sınıf ortamında açıkça dile getirmektedirler.”

Okullarda öğrencileri, *anne-babayla korkutma ve tehdit etme* şiddet türlerinde stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenleri tarafından; sınıfın ortasında *eksiklerini ve hatalarını yüzlerine vurulması, çocuklar bir şey yapamayınca ve altına kaçırınca anne-babayla korkutulması* şeklinde şiddete maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik bu şiddetin nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin *istenileni yapmakta yetersiz kalmaları, küçük yaşlarda (ilkokul) olmaları, ödevini yapmamaları, öğretmenin hataları öğrencinin kasten yaptığını düşünmesi* gibi durum ve davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yönden yetersiz olmaları ve ruhsal açıdan kendilerini rahatlatmak amacıyla, öğrencilerin davranışlarını eğitim biliminin öngörülere doğrultusunda değil de, *anne-babayla korkutma ve tehdit* yoluyla değiştirmeye çalışmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin anne-babayla tehdit edilmeleri, öğretmenlerin kendi sorumluluklarını başkalarına yüklemelerinin yanında, öğrencilerin aile ortamında da şiddete maruz kaldıklarını gösterebilir.

**Stajyer öğrencilerin okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik, cinsel istismar türü şiddet içeren gözlemleri;**

Ö72: *“Okulda öğretmen, öğrencileriyle iyi ilişkiler kurduğunu sergilemekte fakat çocuklara gereksiz ve fazlaca yakınlık kuruyordu, kucığına oturtuyor, sarılıyor, çimdikliyor bunları da onları sevdiği için yaptığı izlenimini veriyordu. Fakat bana kalırsa istismardı.”*

Okullarda, cinsel istismar şiddet türünde stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde, sadece bir stajyer öğrenci tarafından; öğrenciyi kucığına oturtma, çimdikleme ve ona sarılma gibi davranışlar yoluyla cinsel istismara uğradıkları ifade edilmiştir. Ancak, bu durumun sadece bir öğrenci tarafından ifade edilmesi, söz konusu öğretmenin bu davranışı cinsel istismar amacıyla gerçekleştirdiğini iddia etmek için yeterli olmayabilir. Yine de bu tip davranışların takip edilmesi ve istismar boyutunun olup olmadığının gözlenmesi yerinde olabilir.

## Tartışma

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddet türleri ve bu şiddetin sıklığı ile ilgili gözlemleri nelerdir?” alt problemine ilişkin tartışma**

İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencilerine yönelik şiddet uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde; okullarda en sık görülen şiddet türleri sırasıyla *azarlama, ilgilenmeme - görmezlikten gelme- dışlama, incitecek söz ya da davranışta bulunma iken az görülen şiddet türleri ise lakap takma, istismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma), dayak atma ve cinsel istismarda bulunma şeklinde; ortaöğretim düzeyinde ise azarlama türünde şiddetin bazen gerçekleştiği diğer şiddet türlerine ise rastlanmadığı tespit edilmiştir.* Çubukçu ve Dönmez (2012) *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okulda Karşılaştıkları Şiddet Türü Davranış Biçimlerine* ilişkin yapmış oldukları çalışmada okullarda, en çok fiziksel şiddet türü ardından ise sözel ve tehdit içerikli şiddet gözlemledikleri tespit edilmiştir. Aküzüm ve Oral (2015) okullarda en yaygın olarak görülen şiddet olaylarına ilişkin araştırmasında “Öğretmenden-öğrenciye yönelik görülen şiddet olayları ana temasında, fiziksel şiddet, sözel şiddet ve duygusal şiddet” olaylarının yaşandığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya (2006) yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin aşağılama, alay etme, yoksun bırakma, dayak gibi fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldıkları ve buna bağlı olarak da cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engellediği ifade edilmiştir.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uyguluyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin tartışma**

“Öğretmenlik uygulaması” dersi kapsamında okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik şiddet uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili gözlemleri, stajyer öğrencilerin cinsiyetlerine göre t testi ile karşılaştırılmış ve *tehdit etme, anne ve babayla korkutma, iğneleme* şiddet türlerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma meydana gelmiştir. Ayrıca diğer şiddet türlerinde de benzer şekilde, erkek öğrencilerin şiddet ile ilgili gözlemleri kız öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı düzeyde bir farklılaşma meydana gelmemiştir. Buna karşılık Çubukçu ve Dönmez (2012) *ilköğretim okul yöneticilerinin okulda karşılaştıkları şiddet türü davranış biçimlerine* ilişkin çalışmasında bedensel şiddet türünde, yöneticilerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın

yöneticilerin lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Dolayısıyla kadın yöneticilerin öğrenciler arasındaki fiziksel şiddet davranışlarına ilişkin gözlemlerinin erkek yöneticilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma ile Çubukçu ve Dönmez'in (2012) araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre şiddet gözlemleri arasında çelişki olduğu görülmektedir. Bu çelişkili durum gözlemlenen gurupların (Öğrenciler arası şiddet – Öğretmenlerden öğrenciye yönelik şiddet) farklılığından kaynaklanabilir. Buna karşılık Bulut (2008b) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerine fiziksel şiddet uygulayan öğretmenlerin cinsiyetlerinin araştırılması sonucunda, erkek öğretmenlerin şiddet uygulayan grupta kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla erkek müdür yardımcıları, bayan öğretmenler ve bayan idareciler takip etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin şiddet kullanma oranının kadınlara göre 6,5 kat daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uyguladıkları şiddetin türleri ve sıklığı öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin tartışma**

Okullarda görevlendirilen eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören ve formasyon grubundaki stajyer öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik şiddet uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili gözlemleri incelendiğinde; *dayak atma, şaka yoluyla tekme, tokat, yumruk atma, ağız dalaşı-tartışma yapma, küfür, kaba söz ve davranış gösterme, hakaret etme, incitecek söz ya da davranışta bulunma, azarlama, ilgilenmeme - görmezlikten gelmedişlama, ayrımcılık yapma, tehdit etme, anne ve babayla korkutma, notla korkutma/yıldırma, öğrenciyi rencide etme, küçük düşürme, alay etme, eksiklikleri-hataları yüze vurma, lakap takma ve istismar etme (iyi niyeti kötüye kullanma)* şiddet türlerinde eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okullardaki şiddete ilişkin gözlemlerinin formasyon öğrencilerinin gözlemlerine göre daha yüksek olduğu; buna karşılık cinsel istismar şiddet türünün her iki grupta da çok düşük düzeyde olduğu ve farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir. Bulut'un (2008a) *okullarda meydana gelen, öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olayları* konusunda yaptığı çalışmanın sonucuna göre, ilköğretim ve ortaöğretim

kademelerinde meydana gelen şiddet olaylarının, birbirine yakın düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

**“Stajyer öğrencilerin, “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları esnasında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıkları, şiddet uygulanıyor ise uygulanan şiddete ilişkin en çarpıcı gözlemleri nelerdir?” alt problemine ilişkin tartışma**

Okullarda “fiziksel şiddet”, “fiziksel şiddet, tehdit ve aşağılama”, “azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma ve aşağılama”, “dışlama ve dikkate almama”, “anne-babayla korkutma ve tehdide maruz kalma” şiddet türlerine yönelik olarak stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde okullardaki öğrencilerin, öğretmenleri tarafından; *kulak çekme, kafaya vurma, sırtına vurma, itme, yumruklama, saç çekme, tekme atma, boncuklu tabancayla ateş etme, sarsma, boğaz sıkma, tokat atma, ailelerine söylemekle tehdit etme, şaka yoluyla kulak çekme, cetvelle ele vurma, sınıftan atma, sinirini alamadığı için ard arda gidip gelip çocuğa tokat atma, söz alan herkesi ilk önce azarlayıp ardından sözünü dinleme, dilini keseceğim - koparacağım senin gibiler bu ülkeye zarar, öğrenciyi yakasından tutarak sürükleme (2. sınıf), şakalaşmış gibi çocuklara saldırma, hakaret etme, lakap takma, kulağından çekerek sınıfın dışına çıkarma, öğrenciyi maymuna benzetme, dalga geçme, sözlü şiddet sonrası ceza için ders boyunca yerde oturtup bekletme, aşağılama - incitme ve onu notla korkutma, öğrenciyi sınıfta istememe, hakaret etme, sert bakışla sindirmeye çalışma, RAM’den gelen öğrenciyi sınıfta dışlama, sınıfın dışına çıkarıp azarlama, hiperaktif öğrenciyi azarlama, sınıfta bazı öğrenciler için geri zekâlı olarak algı oluşturma, boydan veya gözlükten dolayı lakap takma, artık senin öğretmenin değilim, seninle ilgilenmeyeceğim deme, arka sıraya oturtma ve soyutlama; eksiklikleri ve hataları yüze vurarak, altına kaçırınca ve çocuklar bir şey yapamadığında anne babayla korkutma gibi şiddet türlerine maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Aküzüm ve Oral (2015) yaptıkları çalışmada “öğretmenlerin mesleki yetersizliği, zorbalık ve disiplin kültürü, empatik iletişimin eksikliği, okul-aile işbirliğinin yetersiz oluşu, sosyal aktivitelerin yetersizliği, olumsuz okul iklimi, denetim eksikliği, eğitim politikalarının sık değişmesi, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, disiplin cezalarının yeterince caydırıcı olmaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olması”nı okullardaki şiddet olaylarının nedenleri olarak ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretmenlerin*

öğrencilerine farklı amaç ve şekillerde şiddet uygulamalarına bağlı olarak, öğrencilerin birbirilerine yönelik şiddet olaylarının da arttığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Kılıç ve Atli (2011) ilköğretim okullarında öğretmen-den-öğrenciye şiddet olaylarının ilk sırada yer aldığı; Gözütok (1993a) öğretmen-den öğrenciye yönelik en yaygın sergilenen şiddet davranışının fiziksel ceza olduğu ve (1993b) öğretmenlerin olumsuz disiplin yöntemlerini (tokat atma, kulak ve saç çekme, azarlama, hakaret etme, tehdit etme, sınıftan atma, anne-babayla tehdit etme vb.) kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan Bulut (2008a) öğretmen-den öğrenciye yönelik şiddetin en fazla ders esnasında meydana geldiğini, ayrıca eğer öğretmen sınıfta öğrenciyi dövmüyorsa ya da dövemiyorsa öğrenciyi ciddi suçlardan dolayı müdür yardımcısı ya da müdür odasına göndermekte ve buna bağlı olarak da okul yöneticilerinin odasında en çok fiziksel şiddetin meydana geldiğini ifade etmiştir. Çelebi ve Asan (2009) *ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik şiddet ve taciz ile ilgili yaptıkları araştırmalarında* öğretmenleri tarafından tacize uğrayan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre öğrencilerin %37'sinin tacizin “daha yaşlı öğretmenlerce” uygulandığını ifade ederken; %34'ü “daha genç öğretmenlerin” de şiddet ve taciz uyguladıklarını; öğrencilerin %28'i de “genç yaşlı fark etmez, her gruptan öğretmen taciz uygular” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aynı araştırmada ulaşılan sonuçlara göre “erkeklerde şiddet ve tacize uğrama derecesi ve sıklıkları ile taciz türleri kız öğrencilere göre daha fazla olmakla birlikte, en fazla şiddet ve tacize uğrayan gurubun 9-10. sınıf öğrencileri olduğu ileri sürülmüştür. Bu araştırmadaki öğretmenlerin ortaöğretim öğrencilerine yönelik şiddete ilişkin verilere göre, öğretmenlerin ortaöğretim öğrencilerine şiddet uygulama durumlarının çok az oranda meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Çelebi ve Asan'ın (2009) elde etmiş olduğu sonuçlarla çelişmekte iken, araştırmalarda elde edilen diğer bulgular bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durumun nedeni olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılından itibaren uygulanmakta olan “Alo 147 şikâyet hattı”nın bilinçli olarak, ortaöğretim öğrencileri tarafından kullanılması, velilerin bilinçlenmesi, toplum baskısı ve öğretmenlerin önceki yıllardaki gibi şiddet göstermeye cesaret edememesi olarak gösterilebilir.

## Sonuç ve Öneriler

### Sonuçlar

1. Okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin gözlemlerine göre, okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları en fazla azarlama, ilgilenmeme-görmezlikten gelme- dışlama, *İncitecek söz ya da davranışta bulunma şeklinde ortaya çıkmakta iken, diğer şiddet türlerinin görülme sıklıkları daha az gözlemlenmiştir. Yine araştırma verilerine göre öğretmenlerde gözlenen şiddet davranışlarının daha çok fiziksel şiddete yönelik olduğu tespit edilmiştir.*
2. Okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları incelendiğinde, erkek stajyer öğrencilerin şiddet gözlemlerinin kız stajyer öğrencilerin şiddete ilişkin gözlemlerine göre daha yüksek sıklıkta meydana geldiği tespit edilmiştir.
3. Okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin bölümlerine göre, okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları incelendiğinde, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde gözlenen şiddet olaylarının Formasyon (ortaöğretim) kademesine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim kademesinde öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları, ortaöğretim kademesine göre daha fazla oranda meydana gelmektedir.
4. Okullarda görevlendirilen stajyer öğrencilerin, okullarda öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olaylarına ilişkin gözlemleri incelendiğinde, ortaöğretim düzeyinde gözlemlenen şiddet olaylarının çok az sıklıkta meydana geldiği görülmüştür. Buna karşılık ilköğretim düzeyinde gözlemlenen şiddet olayları, oldukça sık olarak meydana gelmekte olup, şiddet olaylarına ilişkin stajyer öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde “fiziksel şiddet”, “tehdit ve aşışılama”, “azarlama, alay etme, hakaret etme, notla korkutma” türünde şiddet olaylarının diğer şiddet olaylarına göre daha sık olarak meydana gelmektedir.

### Öneriler

- Okul aile işbirliği ve etkileşimi artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilere rol model olmasının sağlanmasıdır.

- Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışının, çağın eğitim anlayışına uygun olarak değiştirilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri almaları sağlanmalıdır.
- Velileri çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi ve eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla okullarda çeşitli kurs ve eğitsel faaliyetler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerden öğrenciye şiddet olaylarının azaltılması amacıyla, öğretmenlere yönelik kurs ve seminerler düzenlenmelidir.
- Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi öğretmen seçme ve yetiştirmede öğrenciye yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla koordineli faaliyetler düzenlenmelidir.
- Başta öğretmenler olmak üzere okullarda görevli personelin şiddetin nedenleri, etkileri ve önleme yolları hakkında bilinçlendirilmeleri ve eğitilmeleri, ayrıca demokratik bir okul kültürü oluşturacak şekilde, esnek, katılımcı ortamların oluşturulması gerekmektedir.



## Kaynakça

- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri, *EKEV Akademi Dergisi Yıl: 19 Sayı: 61*.
- Atman, Ü. C. (2003). Kadına Yönelik Şiddet; Cinsel Taciz/ırza Geçme, *Sted Dergisi (Electronic Sted of Journal)*, 12(9): 333-335.
- Bulut, S. (2008a). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 23-38.
- Bulut, S. (2008b). Öğretmenden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.
- Çelebi, N. ve Asan, H. T. (2009). İlköğretim ve Lise Öğrencilerine Yönelik Şiddet ve Tacizle İlgili Bir Araştırma, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 17, 130-155.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Şiddet Türlerine Yönelik Görüşleri ve Şiddetle Başa Çıkma Yöntemleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt:18, Sayı:1*.
- Dönmezer, T., Gümüş, A. ve Tümkaya, S. (2006). Kötü Muamele ve Etkileri, *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul*.
- Ekiz, D. (Ed) (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Fraenkel, J., Wallen, N., Hyun, H. (2016). How to Design and Evaluate Research in Education, 8th Edition.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., ve Pavelski, R. (2000). *Trends in School Psychology for the 21st Century: Influences of School Violence on Professional Change*, Psychology in the School, 37: 81-90.
- Gold, V. ve Chamberlin, L. J. (1996). Student Violence, *A Primer American Secondary Education*, 24(3), 27-32.
- Gözütok, D., Er, O. K. ve Karacaoğlu, O. C. (2006). Okulda Dayak (1992-2006 Yılı Karşılaştırması), *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 227-235, İstanbul*.
- Gözütok, F. D. (1993a). *Okulda Dayak*, 72 Ofset, Ankara.
- Gözütok, F.D. (1993b). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları [Teacher Behaviour in Maintaining Discipline], *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 25*.
- Işık, S. N. (1995) *Başından Bugüne-Şiddete Uğrayan Kadınlara Yasal Haklar, Fırsatlar ve Bunları Kullanma Amaçlı Bilgilendirme/Bilinçlendirme Eğitimi Projesi Şiddete Karşı Somut Bir Adım: Ankara Gecekondualarında Kadınlarla Ortak Bir Çalışma*, Kadın Dayanışma Vakfı, Ankara.
- Kılıç, M. ve Atli, A. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Yaşanmış Şiddetin Gazetelerdeki Yansımaları, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1284-1294.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt : 30 No:1* 47-70.

- Koç, M. (2006). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun İşlevselliği, *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart, İstanbul.
- Kundakçı, B. (2002). *İlköğretim Okulu Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Cezayı Tercih Nedenleriyle İlgili Tutumları*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- MEB. (2012).  
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html>, 30.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- Meyer, A. L.,& Farrell, A. D. (1998). Social Skills Training to Promote Resilience in Urban Sixth-Graduate Students: One Product of an Action Research Strategy to Prevent Youth Violence in High-Risk Environments, *Education & Treatment of Children*, 21(4), 461-478.
- Şimşek, A. S. (2014). Anket ile Ölçek Arasındaki Farklar, [http://media.wix.com/ugd/bebbc9\\_7f7cd68b9bf244ba82a67bc6e5cdabc74.pdf](http://media.wix.com/ugd/bebbc9_7f7cd68b9bf244ba82a67bc6e5cdabc74.pdf) adresinden 01.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Vanderstoep: W. ve Johnston, D. D. (2009). *Research Methods For Everyday Life (Blending Qualitativeand Quantitati ve Approaches)*, Publishedby Jossey-Bass, San Francisco.
- Vural, M. ve Başar, E. (2006). Psikolojik Faktörlerin Koroner Kalp Hastalığına Etkisi: Olumsuz Psikolojik Faktörlere Müdahale Edilmeli mi?, *Anadolu Kardiyoloji Dergisi*.
- WHO. (2002). *World Report on Violenceand Health* (Editedby Krug, E. G.,Mercy, J.A., Dahlberg, L.L., Zwi, A. B. World Health Organization), Geneva.



# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Received/Geliş: 02/01/2017  
Accepted/Kabul: 23/02/2017

Mustafa UZOĞLU\*

## Öz

Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırmaya, Giresun Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 79 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan elde edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılardan demografik bilgiler istenmiş, ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek için 6 açık uçlu sorudan faydalanılmıştır. Katılımcılara anketi doldurmaları için yaklaşık 20 dakika süre tanınmıştır. Ankettten elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Bir öğretim üyesi ve 1 öğretmen, öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevapları ortaklaşa değerlendirerek her bir soru için tema ve kodları belirlemiştir. Çalışmanın sonucu olarak katılımcılar çoğunlukla uzaktan eğitimi bilgisayar ile gerçekleştirilen öğretim metodu olarak düşünmüşlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, zaman ve mekan bağımsızlığını, ekonomikliğini ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilmeyi uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak görürken, uzaktan eğitimde öğrenen-öğreten ve akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabilmesi gibi durumları da olumsuzluk olarak düşünmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar ışığında, uzaktan eğitim uygulamaları için ekonomik destek sağlayarak, teknolojiyi geliştirerek, eğitim kullanıcılarına kurslar düzenleyerek, uzaktan eğitimin içeriğini geliştirerek uzaktan eğitimi daha popüler hale getirmek mümkün olabilecektir.

**Anahtar kelimeler:** *Uzaktan Eğitim, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Öğretmen Aday Görüşleri*

---

\* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: mustafauzoglu@gmail.com

## Perceptions of Science Teacher Candidates on Distance Education

### Abstract

The purpose of this study is to explore perceptions of Science Teacher Candidates regarding the use of distance education. This study was carried out with survey method, one of the descriptive research methods and it was conducted in 2013-2014 academic year. Total 79 pre-service science teachers studying in Primary School Science Teaching Department in Giresun University participated in the study. The data of the research was gathered with a questionnaire form developed by the researcher. The questionnaire consists of two parts. In the first part demographic information was requested from the participants and in the second part 6 open-ended questions were used to determine the opinions of the prospective teachers about distance education. Approximately 20 minutes were allowed for participants to complete the questionnaire. The findings from the questionnaire were analyzed to content analysis. One faculty member and one teacher jointly assessed the responses of the prospective teachers to the questionnaire and determined the themes and codes for each question. As a result of the study, participants mostly consider distance education as an instructional method that is delivered via computer. Considering the advantages of distance education, pre-service teachers stated that it offered suitable time and place, revision and it was economical. Regarding disadvantages, they said that it lacked interaction and socialization and it would decrease motivation because it was not planned like formal education. In the light of the results obtained, such practices as providing enough financial support for distance education practices which become more popular thanks to developing technology so that it can develop and become more popular, organizing informative courses for the users about distance education, and promoting the content of distance education elaborately can be included.

**Keywords:** *Distance Education, Science Teacher Candidates, Perceptions*

## Giriş

Teknolojik gelişmeler dünyanın her yerinde gün geçtikçe artmakta ve bu durumun etkileri eğitimde de görülmektedir. Bu nedenle bütün ülkeler toplumlarının teknolojik değişim ve gelişmelerin sağlayacağı güçten faydalanması için çaba göstermektedir. Bu gücü geç fark etmiş ülkeler bile diğer ülkelerin teknolojik gelişmelerine ulaşmak için çeşitli planlar yapmaktadır. Çünkü ülkeler geleceklerinin daha iyi olması için sadece maddi kaynakların değil, aynı zamanda bilgi ve insan kaynaklarının da dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir. İnsan gücü yetiştirmenin en önemli yolu ise eğitim ve öğretimden geçmektedir (Deperlioğlu & Yıldırım, 2009; Uzoğlu & Bozdoğan, 2015). Eğitimin doğru ve verimli yapılabilmesi de güncel gelişmelerin yakından takip edilmesine ve bu gelişmelerin eğitim faaliyetlerinde uygun bir şekilde uygulanabilmesine bağlıdır.

İnsanoğlu yaratılışı itibari ile sürekli olarak öğrenme faaliyetinde bulunmuştur ve bu amaçla çeşitli gelişmeler ışığında yıllar boyu düzenli öğrenme yöntemlerini bulmaya çalışmıştır (Sarpkaya, Karasekreter & Doğan, 2009). Bu doğrultuda eğitimin, insanların öğrenme süreçlerine göre tasarlanması günümüzdeki en önemli konulardan biridir. İnsanların gelişimlerinin sağlanabilmesi, bilgi ve becerilerinin artırılması için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar eğitimi merkeze alarak diğer gelişmeleri de incelemektedir. Uzaktan eğitim alanında son yıllarda yaşanan gelişmeler de eğitimcilerin ve araştırmacıların bu alanda birçok çalışma yapmalarına sebep olmuştur.

Ortaya çıkışı 1920'li yıllara dayanmakta olan uzaktan eğitimde (Adıyaman, 2001) öğrenme, öğrenenle öğretenin aynı ortamda olmaksızın değişik metotlar kullanımı yardımıyla gerçekleşir (Carswell & Venkatesh, 2002). Uzaktan eğitimin temel amacı eğitim almak isteyenlere geleneksel yöntemler dışında fırsatlar sunarak toplumun gelişimine katkıda bulunmaktır (McIsaac & Blocher, 1998). Teknolojinin çok gelişmediği zamanlarda uzaktan eğitim mektup ve radyo gibi iletişim araçları ile gerçekleştirilirken günümüzde özellikle eşzamanlı ve eş zamansız çevrimiçi yöntemlerin de artmasıyla çoğunlukla internet üzerinden yürütülmektedir (Beldarrain, 2006). Bu durum özellikle üniversite öğrencilerinin yaygın olarak kullandığı mobil iletişim teknolojilerin de artık eğitimde kullanılabilir olma durumunu ortaya çıkarmıştır.

Günümüzde birçok ülkenin uzaktan eğitim faaliyetlerine oldukça önem verdiği göze çarpmaktadır (Çivril, Aruğaslan & Yakut, 2013). Bu durumun ana sebebi iletişim teknolojilerindeki gelişim ve paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli, vb. ) bu teknolojilere kolayca ulaşabilmeleridir. Böylece isteyen kişiler zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim programlarına kolayca ulaşabilmektedirler (Beldarrain, 2006). Günümüzdeki öğrencilerin teknolojik olarak eskisine nazaran daha donanımlı olmaları (Oblinger, 2003) ve önceden tasarlanan eğitim modellerinin artık bu kişilerin ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaları (Prensky, 2001) uzaktan eğitimin önemini ortaya çıkartmaktadır. Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamları sayesinde farklı özellik ve birikime sahip olan kişiler bu ortamların avantajlarından yararlanarak çağdaş yöntemlerle kolayca etkili eğitimler alabilmektedirler (Rovai & Downey, 2010).

Türkiye uzaktan eğitim modeli uygulamasına geç başlamış olmasına karşın, diğer ülkelerin kullandığı uzaktan eğitim ortamlarını birçok eğitim programında başarılı bir şekilde uygulamaktadır. Günümüzde geleneksel yöntemlerin yetersiz kalması, kaliteli eğitimin ekonomik olmaması ve teknolojinin hayatımızın her aşamasını kuşatması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim giderek daha önemli bir hale gelmektedir (Girginer, 2002). Çünkü geleneksel eğitim ortamlarına erişimde ve yeterli seviyede eğitim alabilme noktasında bazı zorluklar ve sıkıntılar mevcuttur. Eğitim kaynağına olan fiziki uzaklık ve kurumlardaki eğitim kalitesinin çok farklı olması bu zorluklara örnek olarak verilebilir (Taşbaşı & Aydın, 2002). Bir diğer ifade ile, her öğrencinin kaliteli eğitim alabilmesi için uygun mekan ve zaman her durumda mümkün olmamaktadır. Bu durumda da eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedebilmek için uzaktan eğitimin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Şen, Atasoy & Aydın, 2010). Bu bağlamda çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitime devam edemeyen kişiler için uzaktan eğitim, tüm dünyada yaygınlaşarak kullanılmakta ve geleceğin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahip olacağı şimdiden kabul edilmektedir (Girginer, 2002).

Yaygın olarak kullanılan web tabanlı teknolojiler sayesinde etkileşimli uzaktan eğitim ortamları kolayca tasarlanarak kullanılabilir (Süral, 2008). Bu da öğrencilere anında geri bildirim alma, kendi düşüncelerini paylaşma ve tartışma (Tanyıldızı & Orhan, 2005; Zhang, Zhou, Briggs, & Nunamaker, 2006) ve zorluk çektikleri noktalarda destek alma (Ally, 2004)

gibi birçok avantaj sağlamaktadır. Bu durum da öğrencilerin sanal ortamlarda teknolojiyi aktif kullanabilmeleri (Şenel & Gençoğlu, 2003) problem çözebilme becerilerini olumlu yönde etkiler ve onlara geleneksel öğrenci özellikleri dışında değişik özellikler kazandırır (Tanyıldızı & Orhan, 2005).

Eğitimde teknolojinin kullanımı ile öğretmen rollerinde de değişim kaçınılmaz olmuştur (Cerezo, vd., 2010). Uzaktan eğitim geleneksel öğretmen merkezli eğitim yöntemlerinden daha ziyade öğrenci merkezli eğitim yöntemlerine daha uygun yaklaşımları benimser. Bu değişimin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin rolü de şüphesiz çok önemlidir (Işık, Karacı, Özkaraca & Biroğul, 2010). Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerin bu yeni yaklaşıma karşı olumlu tutum göstermeleri ülkemizdeki eğitim kalitesinin geleceği adına yararlıdır. Bu nedenle tüm öğretmen adaylarının olduğu gibi fen bilgisi öğretmen adaylarının da uzaktan eğitime ilişkin uzaktan eğitim hakkında bilgi düzeylerinin, bilgi eksikliklerinin ve düşüncelerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı gelişen teknolojiler sayesinde zaman ve mekandan bağımsız uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı günümüzde geleceğin öğrencilerini yetiştirecek olan Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## Yöntem

Bu çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerini tespit etmek için kullanılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Böylece toplanan veriler değişik yöntemlerle analiz edilerek araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edilebilir. Yapılan bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlandığı için bu yöntem seçilmiştir.

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan elde edilmiştir. Anket formunun kapsam geçerliğini sağlamak için, Fen Bilgisi Eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanının görüşleri alınmış ve onların görüşleri doğrultusunda anket düzeltilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılardan demografik bilgiler istenmiştir,



ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek için 6 açık uçlu sorudan faydalanılmıştır. 6 açık uçlu sorudan oluşan anket ön çalışma için 10 kişiye uygulanmış, öğretmen adaylarının anlamakta zorlandıkları anket maddeleri tekrar gözden geçirilerek ankete son hali verilmiştir. Katılımcılara anketi doldurmaları için yaklaşık 20 dakika süre tanınmıştır.

Araştırmaya Giresun Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan toplam 79 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğrencilerin 47'si kız (%59,4), 32'si (%60,6) erkek olup katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Öğrencilerin tamamı üniversite son sınıfta ve mezun aşamasında olan kişilerden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklemin son sınıftan seçilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının pedagojik ve teknolojik açıdan uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgi almaları ve araştırmanın konusu hakkında yorum yapabilecek seviyeye ulaşmış olmalarıdır.

Anket son sınıfta okuyan 79 öğretmen adayına ders esnasında dağıtılmış ve cevaplamaları için onlara 20 dakika süre verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutulmuştur. Bir öğretim üyesi ve 1 öğretmen, öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevapları ortaklaşa değerlendirerek her bir soru için tema ve kodları belirlemiştir. Ortaya çıkarılan tema ve kodlara bağlı olarak her bir ifadenin frekansı ve yüzdesi verilmiştir. Tablonun altında öğretmen adaylarının ortaya koydukları ifadeler yüzdeleriyle belirtilmiştir. Katılımcıların her bir soruyla ilgili görüşleri kız ve erkek öğretmen adaylarının verdiği cevaplara dayandırılarak oluşturulan uygun kodlara göre frekanslandırılmış ve bu frekansların toplamına göre de yüzdeler gösterilmiştir. Kodlara ilişkin frekanslar açık uçlu soruların sonucuna göre hesaplandığı ve bir katılımcı bazen yazdığı cevapta birden fazla kodla ilgili görüş belirttiği için frekans toplamları her zaman % 100 olmamaktadır. Ayrıca tabloların içerisinde belirlenen kodlara ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerine ait örnek cümleler verilmiştir (K: Kız, E: Erkek).

### **Bulgular**

Uygulanan anketlerden elde edilen veriler içerik analizi sonucunda altı farklı tema altında listelenerek katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin

düşünceleri ortaya konulmuştur. Tablo 1’de öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kavramsal olarak ne anlama geldiğine ilişkin görüşleri verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kavramına ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
			Erkek	Kız	
Uzaktan Eğitim Kavramı	Haberleşme Aracı	"Bilgisayar, TV, internet gibi haberleşme araçlarından verilen bazen kayıt olan bazen canlı yayınlanan ders." (E1)	31	30	%77,2
	Teknoloji-İnternet	"Uzaktan eğitim denildiğinde, teknolojiyi kullanarak yaptığımız eğitimidir." (K4)	10	24	%43,1
	Uygun Mekan	"Bir eğitim kurumuna gitmeden, evde alınan eğitimidir." (E2)	7	21	%35,4
	BDÖ	"Uzaktan eğitim, bilgisayar destekli öğretim." (BDÖ)	6	14	%25,3
	Sınav	"Öğrenci sadece sınavlara katılır." (E4)	6	2	%10,1
	Etkileşim	"Öğrenen ve öğreticinin yüz yüze veya herhangi bir etkileşimde bulunmadığı eğitimidir." (K24)	2	5	%8,9
	Açık Öğretim	"Örgün eğitim dışında verilen eğitimlerdir. Açık Öğretim Fakülteleri örnektir." (K17)	4	3	%8,9
	Uygun Zaman	"Zaman tasarrufu." (K10)	-	4	%5,1
	Bireysellik	"Öğrenci kendi hızına göre öğrenmesini ayarlar." (K25)	1	1	%2,6

Tablo 1 incelendiğinde adayların tanımlamaya ilişkin yaklaşımları farklılık göstermekle beraber adayların çoğu (%77,2) uzaktan eğitimi teknolojik haberleşme araçları vasıtasıyla gerçekleşen ders olarak görmektedir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimi tanımlarken katılımcıların % 43,1’i teknoloji-internet, %35,4’ü mekan , %25,3’ü de bilgisayar destekli öğretimi kavramlarına cevaplarında yer vermişlerdir. Diğer yandan katılımcıların çok az bir kısmı uzaktan eğitimi tanımlarken, derslerin işlenmesinde zaman tasarrufu sağladığını (%5,1), bir kısmı da öğrencinin öğrenme hızına uygun olarak öğretim gerçekleştirilmesine imkan verdiğini (%2,6) vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
			Erkek	Kız	
Avantajlar	Zaman	"Belirli ders saati olmadığı için öğrenci strese girmeyecektir."(E1)	11	10	%26,5
	Uygun Mekan	"Yer açısından kolaylık sağlar."(K10)	6	9	%18,9
	Ekonomiklik	"Eğitim için harcama yok." (E19)	9	4	%16,5
	Tekrar	"Kayıtlardan faydalanarak eski konuları dinleme fırsatı buldum." (K8)	2	11	%16,5
	Bilgiye Ulaşabilme	"Bilgiye hiç ulaşamamaktansa sanal ortamdan da olsa ulaşılabilmesi daha iyidir." (K3)	2	5	%8,9
	Öğrenme	"Anlaşılmayan konuları anlamaya yarar." (K1)	4	3	%8,9
	Bireysellik	"Bireysel hıza göre devam eden süreçtir." (E5)	2	2	%5,7
	Motivasyon	"Öğrenci ders için tam olarak motive olduğu an eğitimi başlatabilir." (K2)	1	1	%2,5
	Eşitlik	"Herkesin eğitim görmesine yardımcı olmak." (K29)	1	1	%2,5
	Mevcut	"Kontenjan sorunu yok." (E15)	1	-	%1,2
Dezavantajlar	İletişim-Etkileşim	"Eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin birebir olması çok önemlidir." (E3)	4	14	%22,8
	Motivasyon	"Bireysel motivasyon zor olabilir." (K5)	7	5	%15,2
	Destek-Dönüt	"Yapamadığı bir konuyu başka birinden çözüm yolunu öğrenemeyebilir." (K11)	5	7	%15,2
	Kalıcı Öğrenme	"Etkili bir öğrenme olmayabilir." (K9)	3	8	%13,9
	Örgün Eğitim	"Eğitim ortamında bulunamadıkları için zor olabilir." (K5)	1	8	%11,4
	Plan	"Sistemli eğitim olmayabilir." (E2)	5	1	%7,7
	Sosyalite	"Birey sosyal olamaz." (E5)	3	2	%6,3
	Etkinlik	"Etkinlikler kısıtlı kalıyor." (K20)	1	1	%2,5
	Sağlık	"Sürekli bilgisayara bakacağı için gözleri yanar." (K13)	-	1	%1,2

Uzaktan eğitimin avantajlarının ve dezavantajlarının listelendiği Tablo 2'de katılımcıların çoğunlukla uzaktan eğitimin zamandan (%26,5) ve

mekandan (%18,9) bağımsız bir öğrenme ortamı sağlamasını avantaj olarak düşündükleri görülmektedir. Buna ilaveten uzaktan eğitim yönteminin ekonomik olması (%16,5) ve kayıtlı derslerden sonradan faydalanılabilmesi (%16,5) de öğrenciler için birer avantaj kabul edilmektedir.

Diğer yandan öğretmen-öğrenci etkileşiminin verimli olamaması (%22,8), gerektiğinde birilerinden yardım alamama (%15,2) ve çalışma motivasyonunun zor sağlanması (%15,2) gibi sebepler de katılımcılar tarafından uzaktan eğitimde daha fazla dezavantajlı noktalar olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarından sadece birisi kontenjan sorununun olmamasını (%1,2) avantaj olarak görürken sadece birisi de uzaktan eğitimde bilgisayarın kullanılmasının gözlere zarar vermesini (%1,2) dezavantaj olarak görmüştür. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi kullandıkları dersler Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi kullandıkları dersler

Te ma	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanım a Sıklığı N=79		Yüzde
			Erke k	Kı z	
Kullanılanlar	Sayısal Dersler	"Matematik dersinde eş zamanlı olarak katıldım." (K30)	4	28	%40
	Sözel Dersler	"Sözel derslerden, herhangi bir işlemsel boyutu olmayan derslerden yararlandım." (K16)	4	19	%29,1
	KPSS Dersleri	"KPSS için olan derslerde yararlandım, anlamadığım konuyu farklı birinden dinlemek için kullandım." (K7)	1	8	%11,4
Kullanmayanlar		"Uzaktan eğitimden hiç yararlanmadım." (E9)	14	31	%56,9

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun (%56,9) herhangi bir uzaktan eğitim faaliyetine katılmadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim aktivitelerine katılan öğretmen adaylarının %40'ının sayısal derslerde,

%29,1'inin sözel derslerde, % %11,4'ünün ise KPSS derslerinde katıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden yararlanırken kullandıkları teknolojik araç gereçlere ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir. **Tablo 4.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden yararlanırken kullandıkları teknolojik araç gereçlere ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
			Erkek	Kız	
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar ve İnternet	"Bilgisayar üzerinden İnternet yardımı ile şifreni girip eğitim alabiliyorsun." (K11)	30	36	%83,5
	Tablet	"Tablet, bilgisayar." (K8)	6	5	%13,9
	Akıllı Telefon	"Bazı arkadaşlarım akıllı telefonlarını kullanmaktadırlar." (K8)	2	3	%6,3
	Projektör	"Projektör kullanımım." (K4)	1	4	%6,3
	Televizyon	"Televizyondan uzaktan eğitimi takip ederim." (E4)	4	-	%5,1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi kullanırken yararlandıkları araç gereçlere bakıldığında çoğunun bilgisayar ve internet (%83,5) kullandığı görülmüştür. Ayrıca Tablet kullananların % 13,9, Akıllı telefon kullananların %6,3, projektör kullananların %6,3, televizyon kullananların ise %5,1 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim için uygun düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim için uygun düşündükleri derslere ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
			Erkek	Kız	
Uygun Dersler	Sözel Dersler	"Sözel derslere uygun olduğunu düşünüyorum." (E1)	30	41	%89,7
	Sayısal Dersler	"Soru çözümü üzerinde uygulama yapılabilir." (K2)	7	19	%32,9
	Eğitim Bilimleri	"Eğitim dersleri için uygun. Çünkü bize daha gerekli." (K3)	-	3	%3,79
	Soyut Dersler	"Anlaşılması güç derslerin uygulanması için gereklidir." (E4)	2	1	%3,79
Hiçbir Ders		"Dersler uzaktan eğitimde yeteri kadar verimli olamaz." (E9)	3	1	%5,7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim için uygun olabileceğini düşündükleri derslere bakıldığında daha çok sözel (%89,7) ve sayısal (%32,9) dersler oldukları görülmektedir. Ayrıca Eğitim bilimleri dersleri için uzaktan eğitimle verilme uygunluğu % 3,79 görülürken, soyut dersler için de bu oranın %3,79 olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %5,7'sinin uzaktan eğitimle derslerin verimli şekilde verilemeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına yönelik önerileri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına yönelik önerileri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
			Erkek	Kız	
Uzaktan Eğitime Yönelik Öneriler	Yaygınlaştırılmalı	"Uzaktan eğitim alanı genişletilerek daha çok öğrenciye hitap edilirse yaygınlaşabilir." (E4)	6	5	%13,9
	Tanıtım	"Reklam yapılmalı, başarılı olan kişiler tanıtılmalıdır." (E3)	1	8	%11,4
	Ekonomiklik	"Ücretsiz olursa herkes kullanabilir, programlar yaygınlaşır, çoğalır." (K3)	4	3	%8,9
	Eksiklikler	"Kaliteli ders eğitimi verilen bir öğretmen ve araç gereç olmalı." (E2)	2	5	%8,9
	Örgün Eğitimle Birleştirilmesi	"Örgün eğitimi kısıtlamayıp örgün eğitimin yanında uzaktan eğitim de yapılırsa uygun olur." (K2)	1	5	%7,5
	Destek	"Diğer kurumlar bu sistemi desteklemelidir." (K6)	1	2	%3,7
	Teknoloji-İnternet	"Teknolojiyi daha çok kullanmamız gereklidir. İnternet siteleri çoğaltılabilir." (K11)	-	2	%2,5
	Kurs	"Uzaktan eğitim konusunda kurslar verilebilir." (K13)	-	1	%1,2
Boş		"Amacını bilmediğim için bir öneri sunamıyorum." (E1)	13	23	%45,5

Tablo 6'da öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına yönelik önerilerine bakıldığında uzaktan eğitim alanının tanıtılarak yaygınlaştırılması (%13,9), araç gereç eksikliklerinin giderilmesi (%8,9), uzaktan eğitimle örgün eğitimin birleştirilmesi (%7,5) ve daha ekonomik (%8,9) olması için gerekli çalışmaların yapılması gibi önerilerde buldukları görülmüştür. Katılımcıların %45,5'inin ise herhangi bir öneride bulunmadığı tespit edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Gelişen teknolojiler sayesinde zaman ve mekandan bağımsız uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı günümüzde geleceğin öğrencilerini yetiştirecek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma modeline uygun gerçekleştirilen bu çalışmada, genel olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki farkındalıklarının yeterli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğu, uzaktan eğitimi gelişmiş teknolojilerle ilişkilendirerek tanımlamaktadırlar. Bunun en büyük sebebi günümüzde uzaktan eğitim faaliyetlerinin çoğunlukla çevrimiçi ortamlarda yürütülmesidir (Tsai & Machado, 2002). Halbuki uzaktan eğitim öğrenen ile öğrenme kaynağının fiziksel olarak bir arada bulunmaması şeklinde tanımlanmaktadır (Carswell & Venkatesh, 2002). Örneğin açık öğretim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler de uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim almaktadırlar. Ancak öğretmen adayları uzaktan eğitimi evden alınan bir eğitim modeli olarak tanımlamalarına rağmen açık öğretimi uzaktan eğitim faaliyeti olarak düşünmemişlerdir.

Uzaktan eğitimin en büyük faydalarından birisi de etkili bireysel öğrenme ortamları sunmasıdır (Cerezo, vd., 2010). Delen, Liew ve Willson (2014) çalışmalarında çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireysel öğrenmeye yönelik avantajların bulunduğuna değinmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının çok az bir kısmı (Tablo 1) uzaktan eğitimin öğrenen bireylere öz düzenleme becerilerini kullanarak verimli öğrenme fırsatı sunduğuna değinmiştir.

Öğretmen adayları, uzaktan eğitime ilişkin avantaj ve dezavantajları değerlendirirken çoğunlukla zaman ve mekan bağımsızlığını, ekonomikliği ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilmeyi olumlu faktörler olarak



belirlemişlerdir. Bu durum Özmen ve Ediz (2002)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna karşın uzaktan eğitimde öğrenen-öğreten ve akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabilmesi olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz (2004) 'in yaptıkları çalışmada bu durumu destekler sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

Halihazırda üniversite son sınıfta öğrenim gören katılımcıların bir çoğu herhangi bir uzaktan eğitim faaliyetine katılmamış olup, katılanların büyük bir kısmının uzaktan eğitim ortamlarını özellikle geçmekte zorlandıkları sayısal işlem basamaklarının önem arz ettiği matematik gibi sayısal dersler (Bayazit, Aksoy & Kırnay, 2011) için kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimden bir şekilde faydalanan öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme faaliyetini internet bağlantılı bilgisayar üzerinden gerçekleştirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç Önder (2003)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ancak bunun aksine, öğretmen adaylarına uzaktan eğitimle verilmesi uygun olabilecek derslere ilişkin görüşleri sorulduğunda neredeyse tamamı (Tablo 5) sözel dersleri diğer derslere nazaran tercih etmişlerdir.

Eğitim sisteminin bir paydaşı olan ve gelecekte aktif olarak eğitim verecek olan öğretmen adaylarına uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına yönelik fikirleri sorulduğunda neredeyse yarısı (Tablo 6) herhangi bir öneri sunmamıştır. Bunun bir sebebi de yukarıda da ifade edildiği gibi çoğu katılımcının herhangi bir uzaktan eğitim faaliyetinden yararlanmaması olarak görülebilir. Bu konuya ilişkin önerisi olan katılımcılar ise uzaktan eğitimin daha çok öğrenciye hitap etmesi ve yeterli tanıtımın yapılması yoluyla yaygınlaşabileceği fikrini paylaşmışlardır.

Yapılan bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini belirli açılardan yansıtmasına rağmen araştırma sonuçları mevcut bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Veriler açık uçlu sorular ile toplanmış olup katılımcıların görüşleri derinlemesine irdelenememiştir. Yapılacak çalışmalarda benzer konu etkili nitel çalışma yöntemlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilerek bu eksiklik giderilebilir. Çalışmadaki bir diğer eksiklik de katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tecrübelerinin yeterli olmamasıdır. Bu noktada eğitim fakültelerinde uzaktan eğitime ilişkin seçmeli dersler açılarak öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi düzeyleri resmi olmasa da pilot uygulamalarla artırılabilir (Erdemir,

Bakırcı & Eyduran, 2009). Böylelikle ülkemizde uzaktan eğitimin daha kaliteli bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunulabilir.

## Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. doi:10.1080/01587910600789498
- Bayazit, İ., Aksoy, Y., & Kınap, M. (2011). Öğretmenlerin Matematiksel Modelleri Anlama Ve Model Oluşturma Yeterlilikleri. *NWSA: Education Sciences*, 6(4), 2495-2516.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Carswell, A. D., & Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(5), 475-494. doi:10.1006/ijhc.2002.1004
- Çepni, S. *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı, s.66). Trabzon.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi Ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. & Yakut, G. (2013). Uzaktan Eğitim Ders İçeriklerinde Bilişsel Ergonomi ve Kullanılabilirlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 233-246.
- Delen, E., Liew, J., & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312-320.
- Deperlioğlu, Ö., & Yıldırım, R. (2009). Mesleki Eğitimin Uzaktan Eğitim ile Desteklenmesi ve Örnek Uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-84.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 99-108.
- Girginer, N. (2002). "Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kurumsal Yapılanma", Uluslar arası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Program ve Bildiri Özetleri 23-25 Mayıs 2002 Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi*.
- McIsaac, M. S., & Blocher, J. M. (1998). How research in distance education can affect practice. *Educational Media International*, 35(1), 43-47. doi:10.1080/0952398980350112

- Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2006). The myth about IT security. *EDUCAUSE Review*, 41(3), 14-15.
- Önder, H. H. (2003). Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ve Uzman Sistemler. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 142-146.
- Özmen, A. & Ediz, İ. G. (2002). "Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu:8.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816
- Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. doi:10.1016/j.iheduc.2009.07.001
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N. & Doğan, M. (2009). Uzaktan Eğitim Yazılım Altyapısının Bilginin Kalcılığı'na ve Geçerliliği'ne Etkisi. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*.
- Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (12), 45-65.
- Süral, İ. (2008), "Yeni Teknolojiler Işığında Uzaktan Eğitimde Açıklık, Uzaktanlık Ve Öğrenme", İnet-Tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tanyıldızı, E., & Orhan, A. (2005). Sanal öğrenme ve uzaktan eğitim. *Bilgisayar Mühendislikleri 2. Ulusal Sempozyumu*, 80-85.
- Taşbaşı, N., & Aydın, A. (2002). Uzaktan Eğitimde Sakarya Üniversitesi Çözümleri. *Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi*, 23-25.
- Tsai, S. ve Machado, P. (2002). *E-learning, Online Learning, Web-based Learning, or Distance Learning: Unveiling the Ambiguity in Current Terminology*, <http://www.elearnmag.org/Forums>. İndirme tarihi: 03.03.2005.
- Uzoğlu, M., & Bozdoğan, A. E. (2015). Investigation of primary school students' attitudes toward tablet computers according to different variables Ortaokul öğrencilerinin tablet bilgisayarlara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 539-553.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43(1), 15-27.



# Öğretim Materyali Tasarım Sürecinin Resim-İş Öğretmen Adaylarının Devinişsel (Psikomotor) Alan Kazanımlarına Etkisi\*

Received/Geliş: 01/09/2016  
Accepted/Kabul: 11/09/2016

Elif MAMUR YILMAZ\*\*  
Sema BİLİCİ\*\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı; Resim-iş öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım sürecinin öğretmen adaylarının devinişsel (psikomotor) alan kazanımlarına etkisini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubu AİBÜ Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve ÖTMT dersini alan otuz beş öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Nvivo 7 Nitel veri çözümleme programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada; öğretmen adaylarının öğrenme etkinliğinin sonucunda devinişsel (psikomotor) alanda slayt tasarlama, kavram haritası, bilgi haritası, zihin haritası ve çalışma yaprakları oluşturma ve üç boyutlu materyal tasarlama becerileri kazandıkları, öğretim materyali tasarımı yapmalarının sanatsal düzenleme ilkelerini kavramalarında etkili olduğu ve öğretim materyallerini tasarlamaktan zevk aldıkları, öğretim materyali tasarımı çalışmalarını yararlı bir etkinlik olarak gördükleri, öğrendiklerini meslek yaşamlarında da kullanmayı düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle; 1. Öğretmen adaylarına devinişsel (psikomotor) beceriler kazandıran etkileşimli öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, 2. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin iki yarıyılı kapsayacak şekilde programlanması ve bu dersin alan uzmanlarınca yürütülmesi, 3. Görsel sanatlar öğretimine yönelik öğretim materyallerinin tasarlanması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Materyali Tasarımı, Resim-İş Öğretmen Adayları, Devinişsel (Psikomotor) Alan Kazanımları

---

\* Bu çalışma Elif MAMUR YILMAZ'ın "Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okulları Öğrencilerine Sanatsal Düzenleme İlkelerinin Öğretimine Yönelik Öğretim Materyali Tasarım Süreçleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, Şubat 2014." Tezinden üretilmiş bir makaledir.

\*\*Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
elifmamuryilmaz@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

## The Effects of the Process of Teaching Material Design on the Psychomotor Domain Attainments of Preservice Art Teachers \*

### Abstract

This study aims to determine the effects of the teaching material design process carried out by preservice art teachers for the teaching of the subject of principles of artistic organization to primary school students on the preservice teachers' psychomotor domain attainments. The study group consisted of 35 preservice art teachers enrolled in the course titled "Teaching Techniques and Material Design" in the Faculty of Education in Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. Data was compiled by means of interviews, observation, and document analysis, and analyzed on Nvivo 7 Quantitative data analysis software using the technique of content analysis.

The findings suggest that, as a result of the learning activity, preservice teachers acquired psychomotor skills of preparing slideshows, concept maps, knowledge maps, mind maps, worksheets, and three-dimensional material, that their design of teaching material helped preservice teachers to comprehend principles of artistic organization, that they found it enjoyable and useful to design teaching material, and that they would like to make use of what they had learned in their professional career. Based on these findings, three suggestions can be made: [1] interactive learning approaches that can be useful for preservice teachers to acquire psychomotor skills need to be promoted; [2] the course of teaching technologies and material design should cover two semesters and be provided by specialists, and [3] learning material directed at visual arts teaching need to be designed.

**Keywords:** Teaching Material Design, Preservice Art Teachers, Psychomotor Domain Attainments

## Giriş

Günümüzün yaratıcı ve teknolojik donanımlı bireylerini yetiştirmek için eğitim programlarının en önemli uygulama alanlarından biri de görsel sanatlar dersleri olmaktadır. Bu derste öğrencilerin, sanatsal düzenleme yeteneklerinin gelişmesi ve bu alanda kültürlenmeleri amaçlanmaktadır. Görsel sanatlar alanında sanatsal düzenleme ilkeleri; zıtlık, hiyerarşi, koram vb. soyut düzeyde kavramlar olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği sanat konuları arasında yer almaktadır. Soyut ve anlaşılması zor kavramlar anlatılırken öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilecek öğretim aktivitelerinin geliştirilip kullanılması, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturulması ve bu öğrenme ortamlarında da öğretim teknolojileri ve materyali tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyallerinin kullanılması gerekmektedir. Bu da ancak teknolojinin önemini kavramış ve teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilen öğretmenlerle, bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kullanabilen, bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi başkaları ile paylaşabilen, iletişim kurabilen, değişen ortamlara uyum sağlayabilen nitelikli sanat eğitimcileri ile mümkün olmaktadır. Kirschner ve Selinger (2003:15) eğitim sistemlerinin bazen toplumların gereksinim duyduğu niteliklerde bireyler yetiştirememesi sorununun ancak teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi halinde çözülebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin derslerine yönelik öğretim materyalleri tasarlayıp kullanmaları öncelikle öğretim materyalleri ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalarıyla sağlanabilir. Nitelikli bireyleri yetiştirebilmek için teknolojiyi eğitim-öğretim sürecine dahil ederek bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeleri çevreleriyle bütünleştirme sorumluluğunun bilincinde olan nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çilenti (1992:53) öğretim-öğrenme koşullarının sürekli irdelenerek bugünün koşullarına göre yeniden düzenlendiği bir ortamda özellikle öğretmenlerin, eğitim teknolojisi uygulamalarına yönelik bir takım bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları kazanmış olması gerektiğini ifade etmektedir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat konularında materyal hazırlama becerilerine sahip olması ve hazırlayacakları materyallerin sınıf üzerindeki etkilerinin farkına varması mesleki başarıları açısından önemlidir. Bu nedenle gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi eğitimde öğretmenin uygun örneklerle karşılaştırılması, gerçek öğrenme-öğretme deneyimi



yaşaması çok önemli hale gelmiştir. Bu özellikler hizmet öncesi eğitimde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları sonucunda, öğretmenlik sertifika programları arasında zorunlu ders olarak yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi ile öğretmen adaylarına kazandırılmak istenmektedir.

YÖK resim-iş öğretmenliği ders programında (1998) bu ders “öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu şeklinde tanımlanmaktadır. Uşun (2006: v-vi) öğretmen adaylarının bu dersi tamamladıktan sonra, çeşitli öğretim teknolojilerinin özelliklerini (bunların birbirlerine göre yararları ve sınırlılıkları, kullanım alanları vb.) bilme ve bunları kullanabilme becerisi kazanmış olmaları, ayrıca derslerinde kullanmak üzere yeni öğretim materyalleri geliştirebilmeleri ya da var olan materyallerin niteliklerini değerlendirebilme yeterlilikleri kazanmış olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının etkin oldukları bir süreçte bilgilerini pratiğe uygulayarak davranış haline getirmelerinin onların öğretmenlik mesleğine yönelik temel bilgi ve beceri ve tutumları kazanmaları yönünde etkili olduğunu ortaya koyan bir çok araştırma mevcuttur (Clarke ve Hollingsworth, 2002; Devecioğlu ve Akdeniz, 2007; Hedrick, McGee ve Mittag, 2000; Roskos ve Walker, 1994, akt. Devecioğlu Kaymakçı ve Yıldırım, 2008:1). Buna rağmen Aşan’a (2002) göre öğretmen adaylarının çoğu, teknolojiyi kendi derslerinde nasıl kullanabileceği konusunda hizmet öncesi eğitimlerinde bu dersi almış olmalarına rağmen sınırlı bilgiyle eğitim fakültelerinden mezun olmakta dolayısıyla da öğretmen olduklarında öğretim teknolojilerini

Setterhwaite'a (1990:25) göre öğretim materyali tasarımı, geçerli ve önceden kestirilebilen öğretim için hem materyallerin hem de görsel-işitsel unsurların öğretim hedeflerine yönelik olarak seçimi, üretimi, kullanımı ve bunlardan etkili şekilde faydalanılması olarak belirtilmektedir. Gentry (1994:88) öğretim materyali tasarımını, öğretim amaçlarına ulaşmada öğretim hedeflerinin, stratejilerinin ve görsel-işitsel unsurların belirlenmesi süreci olarak ifade etmiştir.

Ted Cobun'a göre insanlar öğrenilenlerin; % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma, % 1'ini duyularıyla edindiği yaşantılar yoluyla öğrenmektedir (Çilenti, 1992:35). Gentry'e (1994:88) göre görsel öğretim materyalleri, öğrencinin yönlendirilmesinde, dikkatini toplamasında, analiz ve sentez yapabilmesinde yardımcı olur. İyi tasarlanmış şematik bir gösterim, sözcüklerin ifade ettiği anlamlardan daha fazla kavrayış sağlamakta ve hatırdaki tutmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde, ritim, hareket, denge, oran-orantı, ahenk, yön, zıtlık, değer, hiyerarşi, koram gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretiminde öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilecek öğretim aktivitelerinin geliştirilip kullanılması önem taşımaktadır. "Soyut bilgilerin gerçek durumlara aktarılmasını ve öğrenenlerin edindikleri becerileri uygulama yolu ile kullanmalarını sağlayan ortamlar, gerçek durumları, problemleri ve örnek olayların yansıtılmasına ve bu yolla da öğrenenlerin gerçek dünya bağlamında deneyimler kazanmasını sağlamakta ve özellikle soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır" (Erişti, 2005; Grabinger, 1999; Jonassen, 2002).

Sanat eğitiminde görsel materyallerin kullanılması dersin anlam ve amacı açısından son derece etkili olmaktadır. Sanat öğretiminde öğrencileri zorlayan bilgiler, onların çok sayıda duyu organına hitap edecek şekilde hazırlanan öğrenme ortamlarıyla kazandırılmaya çalışılırsa öğrenmelerin kolaylaşabileceği gibi kalıcılığının artacağı bilinmektedir. Bu nedenle sanat konularının öğretiminde görsel araç ve gereçlerden yararlanmak zorunludur (Mamur Yılmaz, 2014:52). Sanat öğretiminde görsel materyal kullanımının etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- .Sanat öğretimi daha etkili, canlı, açık ve zevkli bir hale getirilebilir.
- .İşlemler basitleştirilebilir ve sonuca daha çabuk ulaşılabilir.

.Modeldeki ayrıntılar daha kolay anlaşılabilir, ilgi ve dikkat çekici hale gelebilir.

.Öğrenme isteği yaratabilir.

.Estetik bilgi, görgü ve kültürün gelişiminde etkili olur.

.Bir konuyu açıklanmasında kolaylık sağlar.

.Zamandan ve sözden kazanımlar elde edilir.

.Tasarımlar üzerinde alternatifler yaratma olanağı sağlar (Artut, 2002:234).

Görsel sanatlar öğretiminde seçilen materyallerin sınıf düzeyine uygunluğu, kalitesi, öğrenciler tarafından kullanım biçimleri, öğretimin başarılı olup olmamasını etkileyen unsurlardır. Sanat öğretme-öğrenme sürecinde görsel materyal kullanımı görsel materyallerin seçimi ve hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretimine yönelik materyallerin seçimi veya hazırlanmasında; dersin hedef ve davranışlarına uygun olması, öğrenciye alıştıırma ve uygulama imkânı vermesi, konuları en iyi şekilde somutlaştırması, kolaydan zora doğru sıralanmış olması, güncelleştirilmiş veriler sunması, gerçekçi olması, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun tasarlanmış olması gibi özellikler taşınmalıdır.

Öğretim metotlarında ve görsel-işitsel araçların eğitiminde kullanılması alanında oldukça ün yapmış olan Edgar Dale'in geliştirmiş olduğu ünlü "yaşantı konisi", öğrenme strateji, yöntem, teknik, araç-gereçlerinin, öğrenme süreci sonunda gerçekleşen öğrencilerin hatırlama düzeylerine olan etkisini ele almıştır. Dale'in yaşantı konisi şu temel prensiplere dayanmaktadır (Çilenti, 1988, akt. Yaşar, 2004:3):

.Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.

.En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.

.Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğrenebiliriz.

.En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Dale'in "yaşantı konisi"nden hareketle, öğretim materyalinin sanat dersleri için, öğrencilere hitap etme şekillerine göre bir sınıflama faydalı görülmektedir. Buna göre görsel sanatlar öğretiminde kullanılan araç-gereç ve

materyaller genel olarak; iki boyutlu öğretim materyalleri ve üç boyutlu öğretim materyalleri olmak üzere; ders kitapları, sanat tarihi şeritleri, kavram haritaları, bilgi haritaları, zihin haritaları, çalışma yaprakları, modeller, tablo ve grafikler, fotoğraflar, dergiler, CD ve kasetler, televizyon programları, slaytlar, müzik gibi görsel işitsel materyaller, sanat eserleri, doğal kaynaklar, çeşitli maketler, gerçek nesnelere, sergiler, müzeler, vb. olarak sıralanabilir.

Devinişsel (psiko-motor) alan zihin-kas koordinasyonu gerektiren davranışları kapsayan bir alandır (Senemoğlu, 1998:410). Devinişsel alanda Harrow, Simpson ve Cangelosi'nin sınıflamaları bulunmaktadır. Bu çalışmada algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanizma, karmaşık faaliyet (beceri haline getirme), duruma uydurma ve yaratma basamaklarından oluşan Simpson'ın taksonomisi temel alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bilgiler ve gözlemler ortaya çıkan ürünlerin yaratma basamağında odaklandığını göstermektedir. Bu nedenle devinişsel alanda ortaya çıkan ürünlerin taksonomik düzeyi yerine çeşidi ve niteliği üzerinde derinleşilmiştir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde giderek yaygınlaşan yapılandırmacı yaklaşımın etkililiğinin belirlenmesinde bu tür araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, öğrenme süreçlerinde öğrenme ortamlarını dizayn etmeleri; işbirlikli öğrenme ve grup projeleri yöntemlerinin öğrenenlerin gelişimine katkısının incelenmesi ve işbirlikli öğrenme ve grup projeleri yöntemlerinin öğrenen başarısına etkisinin saptanması, böylece eğitim-öğretim etkinliklerinde söz konusu yöntemlerin ağırlık kazanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim materyali tasarım süreçlerinde yeğlenen işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğretmen adaylarını nasıl etkilediği; bu süreçte onların devinişsel kazanımları araştırmanın temel problemi olarak alınmıştır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarına sanat yapmayı öğrenip, sanat üretebilecekleri bir ortamda sunulan öğretim materyalleri onlar için anlamlı hale gelmeye başlamaktadır. Bu aşamadan sonra öğretmeni adayları yaptıklarını sanatla ve sanat öğretimi ile ilişkilendirebilmektedir. Bu şekilde öğretmeni adaylarının materyal tasarlama dersinde edindikleri bilgi, beceri ve değerleri, materyal hazırlama sürecinde kullanmalarının mesleki gelişimlerine katkı getireceği umulmaktadır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmeni adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin

öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım sürecinde yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerinin onların devinişsel özelliklerine etkisinin tespit edilmesine gerek duyulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak “görsel sanatlar (resim-iş) öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım sürecinin resim-iş öğretmen adaylarının devinişsel (psikomotor) kazanımlarına etkisi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli ve Süreci

Bu araştırmada derinlemesine daha zengin veriler elde etmek üzere nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan ‘durum çalışması deseni’ kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Patton, 1990:384; Yıldırım ve Şimşek, 2005:277). Araştırma problemini ve veri toplama araçlarını geliştirmek amacıyla uygulama öncesinde pilot çalışma yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı durum saptaması, ihtiyaç analizi ve öğretimi planlama, bahar yarıyılı öğretim materyalleri tasarlama (ÖMT) süreçlerini içeren bir sürede gerçekleşmiştir. Araştırma modeli; görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim materyali durumu; tasarım örneklerinin sunumu ve ihtiyaç belirleme, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretimin planlanması, öğretim materyali tasarlama (ÖMT), öğretim materyallerinin değerlendirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı sekiz haftalık (toplam otuz iki ders saati) süre tamamen yapılandırmacı öğretim uygulamalarına ayrılarak, öğretmen adaylarını daha etkin kılabilen, kendi öğrenmelerine yön verebilecek ve daha çok etkileşim içinde bulunabilecekleri zengin öğrenme yaşantıları sunan öğrenme durumları oluşturulmaya çalışılmıştır. Etkileşimin artırılması ile öğretmen adaylarının daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu test etmeleri, yanlışlarını düzeltmeleri, hatta farklı bakış açıları kazanarak önceki bilgilerinden vazgeçmeleri ve bu bilgilerin yerine yeni bilgi yapılarını kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda tasarımılanan öğrenme

yaşantılarının; sorgulama, araştırma, problem ve problemin çözüm tasarımını geliştirme üzerinde odaklanması sağlanmıştır. Bunun için öğrenme yaşantılarında daha çok işbirlikli çalışmalar, problem ve proje temelli öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu AİBÜ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi anabilim dalının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersini alan otuz beş öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde; alan dışından gelen öğrencilerin ağırlıkta olması ve ders dışı görüşme olanaklarının çok olması nedeniyle ikinci öğretim öğrencileri seçilerek amaçlı örneklem yöntemlerinden, tipik durum örnekleminde yararlanılmıştır.

**Tablo 1.** Öğrenen Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Cinsiyet	N=35	Alandan Gelen	Alan dışından Gelen
Kız	25	6	19
Erkek	10	2	8

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu yirmi beş kız, on erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerden altısı erkek öğrencilerden ikisi orta öğretimini sanat alanında, diğerleri alan dışında tamamlamıştır.

### Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla öğrenme sürecinin başında oluşan tüm gruplarla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “öğretmen aday görüşme formu 1” kullanılarak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğrenme sürecinde ve sürecin sonunda yapılan benzer görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirme ölçütlerinden biri olarak kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, yapılan pilot çalışmalar ve uzman görüşleri esas alınmıştır. Öğretim materyali tasarımı ve sanatsal düzenleme ilkeleri öğretimi ana temalarını içeren öğretmen aday görüşme formları, öğretmen adaylarının devinişsel alana ilişkin gelişim ve değişimleri kendi ifadeleriyle tanımlamaları amacını taşımaktadır. Başlangıç, süreç ve sonuç görüşmeleri otuz beş öğretmen

adayıyla yedi grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Gruplara başlangıç görüşmelerinde on sekiz, süreç görüşmelerinde on beş ve son görüşmelerde ise yirmi beş soru yöneltilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adayı Görüşme Süreleri

Başlangıç Görüşmeleri	Süreç Görüşmeleri	Sonuç Görüşmeleri
1. grup 60 dakika	Ahenk grubu 18 dakika	Ahenk grubu 40 dakika
2. grup 52 dakika	Denge grubu 42 dakika	Denge grubu 52 dakika
3. grup 52 dakika	Hareket grubu 23 dakika	Hareket grubu 65 dakika
4. grup 35 dakika	Koram grubu 25 dakika	Koram grubu 40 dakika
5. grup 47 dakika	Oran grubu 26 dakika	Oran grubu 35 dakika
6. grup 65 dakika	Ritim grubu 15 dakika	Ritim grubu 78 dakika
7. grup 43 dakika	Vurgu grubu 30 dakika	Vurgu grubu 54 dakika
<b>Toplam 309 dakika</b>	<b>129 dakika</b>	<b>360 dakika</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi başlangıç görüşmeleri 35 dakika ile 65 dakika arasında değişmekte olup toplam 309 dakika sürmüştür. Süreç görüşmeleri 15 dakika ile 42 dakikalık süreler içinde sürdürülmüş ve toplam 129 dakikada tamamlanmıştır. Sonuç görüşmeleri ise 35 dakika ile 78 dakika arasında değişiklik göstermiş ve 360 dakikada tamamlanmıştır.

Uygulama süreci boyunca kullanılacak gözlem formları ise bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak belirlenen olası temalar listelenerek gözlem süreci ve gözlem temaları matrisi oluşturulmuştur. Gözlemlere başlanmadan önce, aynı nitelikleri taşıyan birinci öğretim öğrencilerinden bir grup üzerinde yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen taslak gözlem formları kullanılarak pilot gözlemler yapılmıştır. Pilot gözlem denemesi sonunda dersin sorumluluğunu üstlenen araştırmacının gözlem formuna yoğunlaşmadığı, bazı verileri gözden kaçırdığı görülmüş, ders sonunda kamera kayıtlarının izlenerek gözlem formunun doldurulmasının uygun olacağı kararına varılmıştır. Taslak formlar da bu doğrultuda oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yolla doldurulan gözlem formu için uzman görüşü alınmış, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak, araştırmada kullanılabilme niteliği kazandırılmıştır. Geliştirilen yapılandırılmamış gözlem formu aracılığıyla öğretim materyali

tasarımı sürecinin, öğretmen adaylarına neler kazandırdığı, ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl işlediği, bu süreçte karşılaşılan zorlukların varsa neler olduğu ve bunların giderilmesine yönelik neler yapıldığına yönelik verilere ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan doküman incelemesi yönteminde öğretmen adaylarının devinişsel kazanımlarını değerlendirmek üzere bireysel gelişim dosyası/ portfolyo/ ürün seçki dosyası değerlendirmesi yöntemi kullanılmış, sınav yapılmamıştır. Ürün seçki dosyasında bulunan, öz değerlendirme formları, akran değerlendirmesi formları, kavram haritaları ve öğretmen adayı günlükleri ölçme ve değerlendirmede kullanılmıştır. Dokümanlar; günlükler, raporlar, grup öz değerlendirme ve grup akran değerlendirmesinden oluşmuştur. Grup öz değerlendirme formu soruları, öğretim materyali tasarımı ile ilgili görüşler ve sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimi ile ilgili görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, anlaşılabilir ve tek boyutlu sorular olmuştur. Bu form uygulama sonunda bir kez kullanılmıştır. Grup akran değerlendirme formu ise öğretmen adaylarının uygulama çalışmasında araştırma konusu çerçevesinde birbirlerini gözlemleyerek çalışmalarını değerlendirmeleri amacıyla bir kez kullanılmıştır.

### **Araştırma Verilerinin Analizi**

Araştırmanın veri çözümleme sürecinde tümevarımcı bir yaklaşım uygulanmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler elektronik ortamda yazılı hale getirilerek Nvivo 7 Nitel veri çözümleme programında analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmada iç geçerliği ve dış güvenilirliği sağlamak için;

1. Nitel bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanarak yorumlanmıştır.
2. Araştırmanın alt amaçları açık bir biçimde belirtilmiş ve araştırmanın çeşitli aşamalarının araştırmanın amaçları ile tutarlılığı sağlanmıştır.
3. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünü test etmek için izlenecek nitel yöntemlerde ve veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilerek araştırmacı tarafından geliştirilen analiz stratejisiyle bulguların inandırıcılığı sürekli test edilmiştir.
4. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavram ya da söz öbeklerinin kendi aralarında ve bir temanın da bir diğeriyle tutarlılığı



dikkate alınarak değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturulup oluşturulmadığı test edilmiştir. Bir materyal geliştirme uzmanı ve iki alan uzmanının görüşleri alınarak kontrolü sağlanmıştır.

5. Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem bulgularının oluşturulmasında bağımsız bir gözlemciden yararlanılmıştır.

İçerik analizi tekniklerinin güvenilirliği büyük ölçüde kodlama işlemine bağlıdır (Ghiglione, 1978, akt. Bilgin, 2006: 16). Bu ise, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliğiyle ilgilidir (Bilgin, 2006: 16). Gökçe'ye göre (2006:109) kodlama güvenilirliği, içerik analizinin temel ilkelerinden biri, farklı kodlayıcılar tarafından benzer metin öğelerinin aynı şekilde yorumlanmasını gereğidir. Bu araştırmanın kodlama güvenilirliğini sağlamak açısından araştırmacının yanında bir alan uzmanı, bir eğitim programcısı kodlayıcı olarak katılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş birliği aşağıdaki çalışmalarla gerçekleştirilmiştir:

Pilot uygulamanın görüşme kayıtlarından ikisi tesadüfî örneklem olarak seçilmiş, sadece araştırmanın problem cümlesiyle kodlayıcılara verilmiştir. Kodlayıcılar ham verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamışlar, I. kodlayıcı 36, II. kodlayıcı 32, III. kodlayıcı 33 kod bulmuştur. Bulunan kodlar benzeşen ve ayrışan kodlar olarak işaretlenmiştir. Miles ve Huberman (1994: 64) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenirliliği için Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \* 100 formülünü önermektedir.

**Tablo 3.** Kodlama Güvenirliliği Çalışması I

I. Kodlama	Kod Sayısı	I. ve II.	Kod Sayısı	I. ve III.	Kod Sayısı	II. ve III.	Ortalama Uyum
Görüş Birliği	36-32	26	36-33	24	33-32	25	% 70,6
Görüş Ayrılığı		12		10		9	
Uyum		%68		%70,5		%73,5	

Tablo 3’de görüldüğü gibi I. ve II. kodlayıcı arasında .68, I. ve III. kodlayıcı arasında .70,5, II.ve III. kodlayıcılar arasında .73,5 lik uyum, üç kodlayıcı arasında yaklaşık .70,6 düzeyinde uyum bulunmuştur. Araştırma

sorusunun sınırları ve buna bağlı olarak araştırmanın alt problemleri belirlenmediği için kodlayıcılar arasında alt düzeyde bir uyum sağlanmıştır. Araştırmacı araştırmanın amacı, araştırma problemi ve alt problemlerle birlikte pilot görüşme kayıtlarından yine tesadüfi örnekleme başka iki öğretmene ait görüşme deşifrelerini diğer kodlayıcılara ulaştırmıştır. Üç kodlayıcı bir araya gelip, ilk kodlamanın sonuçlarını tartışarak yeni kodlamanın sınırları belirlenmiştir. Tematik bir yaklaşımla kodlama yapılması konusunda görüş birliğine varılmış ve kodlama sonunda I. kodlayıcı 33, II. kodlayıcı 32, III. kodlayıcı 35 kod bulmuştur.

**Tablo 4.** Kodlama Güvenirliği Çalışması II

II. Kodlama	Kod Say.	I. ve II.	Kod Say.	I. ve III.	Kod Say.	II. ve III.	Ort.Uy.
Görüş Birliği		31		31		29	
Görüş Ayrılığı	33-32	2	33-35	4	32-35	6	%89
Uyum		%94		%89		%83	

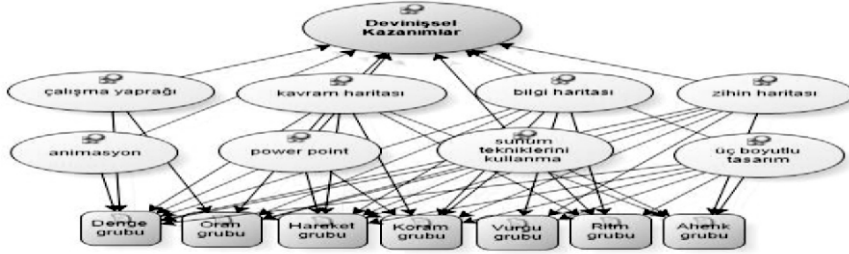
Tablo 4’de görüldüğü gibi I. ve I. kodlayıcı arasında .94, I. ve III. kodlayıcı arasında .89, II.ve III. kodlayıcılar arasında .83 lük uyum, üç kodlayıcı arasında yaklaşık .89 düzeyinde uyum bulunmuştur. Miles-Huberman güvenilirlik formülü değerinin .70’den yukarı kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir. (Akay, 2010: 90). Kodlayıcıların alt problemleri göz önünde bulundurmaları ve tema odaklı kodlamaya yönelmeleri kodlayıcılar arasındaki “uzlaşma yüzdesini” yükseltmiştir. Nitel veri analizinde kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi, kodlama güvenilirliğinin göstergesi olarak değerlendirildiğinde kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğu şeklinde yorumlanmış ve esas uygulama sonuçlarının kodlanmasında da benzer çalışmalar yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada “Resim-iş öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım sürecinin öğretmen adaylarının devinışsel (psikomotor) alan

kazanımlarına etkisi nasıldır?“ sorusuna yanıt aramak amacıyla elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sunulmuştur:

**Model 1.** Öğretim Materyali Tasarımına İlişkin Devinişsel (Psikomotor) Alan Kazanımları



Model 1’de görüldüğü gibi çalışma sürecinin sonunda öğretmen adaylarının zihin haritası, kavram haritası, bilgi haritası, çalışma yaprağı, animasyon hazırlama gibi iki ya da üç boyutlu öğretim materyali tasarlama becerileri edindikleri ve sunum tekniklerini etkili kullanma becerisi kazandıklarına ilişkin kodlar bulunmuştur.

**Tablo 5.** Öğretim Materyali Tasarımına İlişkin Devinişsel (Psikomotor) Alan Kazanımları

Kodlar	Ahenk Grubu	Denge Grubu	Hareket Grubu	Korım Grubu	Oran Grubu	Ritim Grubu	Vurgu Grubu	Frekans
Bilgi harita.	0	4	5	2	2	2	1	16
Zih. harita.	1	2	4	1	2	0	4	14
Üç bo. Tas.	1	4	4	2	0	2	1	14
Kavr. harit.	1	2	4	3	1	1	0	12
Sunum tek.	1	1	4	1	1	1	1	10
Pow. point	0	1	1	1	0	0	0	3
Çalış.yapr.	0	1	0	0	1	0	0	2
Animasyon	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Frekans</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>72</b>

Tablo 5’de görüldüğü gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarlama sürecinde devinişsel (psikomotor) alan kazanımlarını sırasıyla; % 22,2 bilgi haritaları, % 19,4 zihin haritaları ve aynı oranla üç boyutlu tasarımlar, % 16,6 kavram haritaları, % 13,8 etkili sunum tekniklerini kullanma, % 4,1 Powerpoint sunular, % 2,7 çalışma yaprakları ve % 1,3 animasyonlar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerde **bilgi haritaları, kavram haritaları ve zihin**

**haritalarıyla** ilgili ifadelerin çoğu aynı açıklamaların içinde yer aldığından dolayı ortak çözümlenmesi uygun bulunmuştur. Öğretmen adaylarından bilgi haritalarıyla ilgili on altı, zihin haritalarıyla ilgili dört, kavram haritalarıyla ilgili on iki açıklama alınmıştır. Bu açıklamalarda adaylar sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik bilgi, kavram ve zihin haritaları tasarlamının yararlı olduğuna inanmakta ve bu çalışmalarını meslek yaşamlarında kullanabileceklerini ifade etmektedirler. İlgili ifadelerden örnekler aşağıda şu şekilde sıralanmaktadır:

**Ritim S:** *Sanatsal düzenleme ilkeleri ile ilgili konu veriliyor bize. Araştırma yapıyoruz....Ben fikrimi söylüyorum, bir başka arkadaşım fikrini söylüyor. .... Sonuçta fikirlerimiz ortak bir noktada birleşiyor. İşbölümü yapıyoruz. Birbirimizin çalışmalarını kontrol ediyoruz. Birbirimizin eksiklerine bakıyoruz. Kullanışlı olacak bir şekilde ortaya bir şeyler çıkarıyoruz. Slayt düzenlemesi, bilgi haritası, kavram haritası, zihin haritası ortaya çıkıyor konumuzla ilgili....*

**Ritim S:** *Slaytımızı oluştururken birçok kaynaktan bilgi topladık. İnternette, kitaplardan, dergilerden ve daha birçok kaynaktan yararlandık. Konumuzla ilişkili olabilecek her bilgiyi inceledik, resimleri topladık. Bu da olabilir, o da olabilir düşüncesiyle keselim, yapıştıralım derken birçok şeyi öğrendiğimizi fark ettik ve özellikle de arkadaşlarımıza sunduğumuzda öğrendiklerimizin pekiştiğini gördük.*

**Koram M:** *...kavram haritaları, zihin haritaları, bilgi haritaları bir şeyi, bir olayı, bir konuyu kavrayabilmekte çok çok iyi yani. Öğretmenlik hayatımda ve yine diğer derslerimde oldukça yararlanabilirim.*

**Denge M:** *...Diğer derslerde de herhangi bir konunun öğrencilere anlatılmasında kavram haritası, zihin haritası veya iki boyutlu, üç boyutlu materyallerin kullanılması yararlı olur.*

**Ritim G:** *Kavram haritası, zihin haritası ve bilgi haritasının yararını çok gördük. Onları yaptıktan sonra zaten anlamadıklarımızı da anladık. Hazırlarken konumuzun her bir bölümünde gözümüzde canlandı.*

**Denge M:** *Bu derste yaptığımız bilgi haritası, zihin haritası, kavram haritası, çalışma yaprakları ve diğer öğrendiklerimizi daha sonraları da kullanabileceğiz. Zaten burada yaptığımız çalışmalar bir başlangıç oldu. Kendimiz artık bu tarz öğretim materyalleri geliştirebiliriz. O şekilde gelişecek. İleride çok işimize yarayacağını düşünüyorum ben.*

**Hareket O:** *Zihin haritaları benim çok ilgimi çekmişti. Zihin haritalarını geliştirmeye çalıştığımız süreç çok güzel ve öğretici oldu benim için. Bu öğrendiklerimi diğer derslerimde de kullanabiliyorum.*

Öğretmen adaylarının bilgi, kavram ve zihin haritalarının tasarımından zevk aldıkları **Ritim G.** kodlu öğretmen adayının “*Dersi anladıktan ve bazı şeyler kafamıza oturduktan sonra dersi çok zevkli bulmaya başladık. Kavram haritaları, zihin haritaları, bilgi haritaları bizim tarafımızdan üretildikçe keyif almaya başladık.*” şeklindeki ifadesinde yansıtılmaktadır. Aşağıdaki ifadelerde öğretmen adaylarının kavram haritası hazırlarken yeni fikirler ürettikleri, sanatsal düzenleme ilkelerini kavradıkları ve bu uygulamalardan zevk aldıkları yönünde benzer söylemlerde buldukları görülmektedir:

**Hareket O:** *Birkaç haftadır içine girdiğimiz uygulama seçtiğimiz bir sanatsal ilke ile ilgili bilgileri toplama, kavram haritaları oluşturma, zihin haritaları oluşturma güzel oluyor. Bu ilke ile ilgili daha çok fikir üretmemizi sağlıyor.*

**Denge M:** *Yeni yeni şeyler öğreniyorum. Mesela ben daha öncelerden pek anlayamıyordum kavram haritası, bilgi haritası, zihin haritası gibi şeyleri. Burada bu tür şeyleri oluştururken, öğrenmeye başladığımı hissettim. Denge konusunu çizelgelere, haritalara, görsellere dökmek hoşuma gidiyor. Daha da üzerinde çalışmak istiyorum bunların.*

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi öğretim materyali tasarım sürecinde öğrenenlerin tamamı seçtikleri sanatsal düzenleme ilkesi ile ilgili olarak bir kavram haritası yapmışlardır. Kavram haritası yaparak konuyu “pekiştirdiklerini”, “daha iyi anladıklarını” ve “kavram haritası hazırlanmasının zor olmasına rağmen gelişimlerine katkı sağladığını” belirtmişlerdir. Bu görüşler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmalarının onların algılamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi haritası, zihin haritası, kavram haritası tasarımından zevk almalarına rağmen hazırlama aşamasında zorluk çektikleri yönünde **Denge M.** kodlu öğretmen adayının “*Bilgi haritası nasıl hazırlanır, o konuda biraz sıkıntı çektik...*” ve **Ritim S.** kodlu öğretmen adayının “*Zihin haritası, bilgi haritası gibi şeylerde uyarılarınıza çok ihtiyacımız oldu...*” şeklindeki ifadeleri olmuştur. **42 kodlu gözlem kaydında** “*Öğretim elemanından yardım istediler, hazırladıkları bilgi haritasının içeriğinin yetersiz olduğunu belirttiler, öğretim elemanı arka arkaya düşünmeye*

yönlendirici sorular sorarak çalışmaya yöneltti. Öğrenenler heyecanlandı ve iki tasarım ürettiler, sevinçliyidiler, tasarımlarını diğer gruplarla paylaştılar” ifadeleri de bu bulguyu desteklemektedir. Yine aynı gözlem kaydındaki “Derslik uğultulu, öğretim elmanı bir gruba katılmış, gruptaki herkes bir şeyler gösterip sorular yöneltirken diğer gruplar kendi aralarında konuşuyor, notlar alıp çizimler yapıyorlar. Ortaya çıkardıkları zihin haritaları ile ilgili olarak fikir alışverişlerinde bulunuyorlar, yaptıklarını kenara atıp yeni baştan başlıyorlar, öğretim elemanından destek istiyorlar” şeklindeki ifade de bu bulguyu doğrulamaktadır.

**Üç Boyutlu Tasarım** ile ilgili olarak altı gruptan on dört açıklama alınmıştır. Öğretmen adaylarının üç boyutlu öğretim materyali tasarımında özellikle öğretim materyal tasarım ilkelerine uygun olması konusunda zorlandıkları yönündeki ifadeler aşağıda sıralanmıştır:

**Hareket N:**...kavram haritası, bilgi haritası hazırladık ve bunu ilk başta mknatsız diye düşündük. Ama hani o daha sert, dışına da metal bir şey ağır olacağı ve çocukların kullanımına uygun olmayacağı için biz onun yerine cırt cırtlı şeyler oluyor ya hocam, mukavva onlardan bulmayı tercih ettik. Daha hafif olacağını düşündük.

**Hareket Z:** Hep üç boyutlu falan düşündük. Siz bize “Amaca uygun olmalı dediniz. Buna baktığımda ben hareketi görmüyorum, hareketi yansıtabilmeli” şeklinde eleştirdiniz. “Önce durağan daha sonra hareket katacak şeyler olsun ki hareket ortaya çıksın. Neyin yani resme neyin hareket kattığını biz görebilelim” falan dediniz. Eleştirilerinizden sonra biz de bu materyali tasarladık....

**Hareket Z:**...üç boyutlu materyal konusunda zorlandık. İlköğretim çocuğumun seviyesine göre ayarlama zorlandık ama son anda topladık her şeyi.

Öğretim materyali tasarım sürecinde **çalışma yaprağı hazırlama** ile ilgili olarak iki gruptan iki açıklama alınabilmiştir. **Koram M:** kodlu öğretmen adayının “Bunlar (çalışma yaprakları) gideceğim yolun genel hatları oluyor. Bu bilgilerin üstüne koyacağım öğreteceklerimi. Bu nedenle çok etkili buluyorum ve yapmaya çalışıyorum “ şeklinde ifadesi olmuştur. Aynı şekilde **Oran G. kodlu adayın** “...çalışma yaprağı daha öncesinde ve diğer derslerimizde hiç kullanmadığımız şeyler ama aslında çok faydalı şeylermiş....Kesinlikle bundan sonrasında kullanacağım.” şeklindeki ifadesi

ile bu öğretim materyalin yararına inandığını ve ileride kullanma konusunda istekli olduğunu göstermektedir.

Animasyon hazırlama kodu ile ilgili olarak bir gruptan yalnızca bir ifade gelmesi adaylarının bu konuya olan ilgilerinin az olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının powerpoint sunumlar hazırlama ve sunumlarında etkili sunum tekniklerini kullandıklarına yönelik ifadeleri slayt hazırlama kodu altında toplanmıştır. **Slayt hazırlama** kodu ile ilgili olarak grupların tamamından otuz açıklama alınmış alıntılardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

**Ahenk N:** *Slaytımızı cümle cümle okuyarak, cümle bozuklukları varsa düzelterek hazırlıyoruz. Bu düzeltmeleri yaparken de konumuzu (ahenk) kavrayıp, öğrenebiliyoruz...*

**Denge M:** *... Slayt yapıyoruz mesela, herkes katılıyor. Beyin fırtınası şeklinde çıkıyor yani.*

**Oran G:** *...Slaytları oluştururken siz “bunu ilköğretim ikinci kademeye göre yapın veya altıncı sınıfa göre yapın” diyorsunuz ya. Ben bunları hangi gruba göre ne şekilde nasıl anlatacağımı biliyorum artık...*

Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının slayt tasarımı yapmanın ve sunmanın onların mesleki deneyim kazanmalarında yararlı olduğuna inandıkları görülmektedir. Hareket G. kodlu adayın aşağıda sıralanmıştır. Açıklamalar incelendiğinde sunular hazırlanırken ilgi çekicilik, görsellik, resim yazı ilişkilerine dikkat edildiği görülmektedir. Aşağıdaki ifadelerde bu durum şu şekilde yansıtılmıştır:

**Hareket G:** *Slaytları hazırlarken dikkat ettik zaten. Yazı hani çok fazla olmasın, ilgi dağılmasın ve görsellere daha fazla önem verdik. Mesela eleştirirken diğerlerini, öyle ona bakarak eleştirdik.*

**Ritim S:** *...Slaytı hazırlarken cümleleri kaynaklardan seçerek aldık ve öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirdik.*

Öğretmen adayları **sunumlarını** hazırlarken etkili sunum tekniklerini göz önünde bulundurdıklarına ilişkin açıklamalar da bulunmuşlardır. Ritim grubunun Oran grubuna yönelik yaptığı akran değerlendirmesi de bu durumu “...Bilgiler, verilen örneklerle örtüşmüştü. Slayt amacına uygun hazırlanmış. Sunum ise; akıcı, duru ve dikkati konuya çekerek sunum yapılmıştı. Bu grubun anlatımında dikkatim dağılmadı. Grup üyelerinin yüzleri bizlere dönüktü ve bu durumdan mutluluk duydum. Onlara teşekkür ederim...” şekli ile

özetlemektedir. Aynı görüşü Ritim S. 'nin günlük kaydı şu şekilde desteklemektedir:

*“Sunumlarımı izleyicilere sırtlarını dönüp sürekli projeksiyona bakarak yaptılar ve göz kontağı kurmadılar. Kollar birbirine bağlı olarak sunum yapıldı. Ancak sunumun genel kurallarına göre kolları bağlı olarak anlatmak çok yanlıştı. Kolları bağlamak iletişime kapalılığın ifadesi ve ben bu ifadededen çok etkilendim....” (Ritim S. günlük kaydı 2).*

Aşağıdaki açıklamalarda sunumlar sırasında öğretmen adaylarının heyecan yaşadığı, beden dilini kullanmada, sesini kullanmada, sınıfla göz teması kurmada dikkatli oldukları, sunumlar sırasında birbirlerini tamamladıkları, böylece sınıf yönetiminde deneyim kazandıkları görülmektedir.

**Ahenk E:** Öğretmen olduğumuzda en azından nasıl bir sunum yapacağımızı ayrıntılı olarak öğrendik.

**Hareket N:**...kendimizi kameradan ders anlatırken izledik. Elimizdeki kâğıtlarla falan çok oynamışız. Sürekli çevirip durmuşuz...bile aynı şeyi yapmış, oysa çok sakın görünürdü. Üçümüzde aynı anda aynı hareketleri yapmışız. Çok komikti gerçekten....

**Hareket Z:** Ama grubumuz oldukça uyumluydu. Örneğin sunumları yaparken hani birimiz diğerinin açığını kapattı. Ya da birimiz sustuğunda diğeri devam etti.

**Koram M:** Biz de çok alkışlandık. Siz derste daha önce uyardığımız için konuyu arkadaşlarıma yönelik anlatmaya dikkat ettim. Hepsi ile tek tek göz teması kurdum. Hepsi gerçekten dinliyorlardı. Sunumuz bittikten sonra gayet iyi bulundu.

**Oran M:** Konuyu anlatırken aklımızda sorular oluştu. Ne yapacağız acaba? Sonra üzerine yoğunlaşmaya çalıştık. Aralarda gergin ortamlar oldu. Ondan sonra yavaş yavaş toparladık. Kendimizi motive ettik. Biraz destek istedik. Sonra buraya sunuma çıktık. Biraz heyecanlandık. Sınıfın ilgisini çektiğimizi görünce rahatladık.

**Ritim S:** Hocam siz “eğer ses tonumuz aynı düzeyde giderse dinleyicilerin dikkati dağılır” demiştiniz ya. Anlatırken birden aklıma o geldi ve biraz sesimi yükseltmeye başladım.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim materyali tasarım sürecinde öğretmen adaylarının tamamı seçtikleri sanatsal düzenleme ilkesi ile ilgili olarak bilgi haritası, zihin haritası, kavram haritası, çalışma yaprakları, slayt, animasyon ve üç boyutlu öğretim materyalleri tasarlamışlardır. Adaylar öğretim materyali tasarımı yaparak sanatsal biçimlendirme ilkeleri ile ilgili konuları “*pekiştirdiklerini*”, “*daha iyi anladıklarını*” ve “*bu öğretim materyallerinin hazırlanmasının zor olmasına rağmen gelişimlerine katkı sağladığını*” belirtilmişlerdir. Bu görüşler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmalarının onların algılamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmen adayları sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik bilgi, kavram ve zihin haritaları tasarlamının yararlı olduğuna inanmakta ve bu çalışmalarını meslek yaşamlarında kullanabileceklerini ifade etmektedirler. Elde edilen bulgular Yanpar Şahin’in (2004: 11) çalışmasının öğrencilerin özellikle, bir ünitedeki bilgileri bütün halde görmeyi sağlayan dosyaları oluşturmaktan ve ünitenin bütünleştirilmesini ve anlamlı hale getirilmesini sağlayan kavram haritası hazırlamaktan zevk aldıkları yönündeki bulguları ile örtüşmektedir. Yanpar Şahin’in (2004: 11) yaptığı çalışmada kavram haritaları ile ilgili algılamaların öğrencilerin bu materyali hazırlamaktan zevk aldıklarını göstermektedir. Altıntaş ve Altıntaş’ın (2008: 65) yaptığı başka bir araştırma bulguları ise kavram haritaları ile işlenen dersin somut hale getirilmesi ve öğrencilerin derste aktif olmalarından dolayı öğrenmeyi zevkli hale getirerek başarıyı yükselttiğini göstererek bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Slayt hazırlama, bilgi, kavram ve zihin haritaları ile üç boyutlu öğretim materyalleri hazırlama ve çalışma yapraklarıyla tanışmaları ve tasarlamaları öğretmen adaylarının sanatsal düzenleme ilkelerini kavramalarında etkili olduğu gibi, öğretim materyali tasarımlarına da katkı sağladığı ve alt yapı oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilgi haritası, zihin haritası, kavram haritası tasarımından zevk almalarına rağmen hazırlama aşamasında zorluk çektikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının zihin haritası, bilgi haritası gibi görsel materyalleri oluştururken zorlandıkları ve öğretim elemanının desteğine ihtiyaç duydukları **Ritim S.** Kodlu öğretmen adayının ifadesinde *Zihin haritası, bilgi haritası gibi şeylerde uyarılarınıza çok ihtiyacımız oldu....* şeklinde yansıtılmıştır. Adaylarının üç boyutlu öğretim materyali

tasarımında özellikle öğretim materyal tasarım ilkelerine uygun olması konusunda zorlandıkları yönünde ifadeleri olmuştur. **Adaylardan Denge Ş:** *“Seçtiğimiz sanatsal düzenleme ilkesi ile ilgili olarak ilk kez bir kavram haritası hazırlıyoruz. İlk olduğu için de biraz sıkıntı çekiyoruz. Bize bir tablo vermişsiniz ya. Oradan bakıp, diğer bilgilere göre onu haritaya uygulamaya çalışıyoruz. Başlangıçta kafamız karışıyordu ama şimdi neredeyse bütün sanatsal ilkeler ile ilgili yapabiliyoruz bunu”* şeklinde bu durumu kısaca özetlemektedir.

Öğretmen adaylarından çok azı çalışma yaprakları öğretim materyalin yararına inandığını ve ileride kullanma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen çalışma yapraklarının öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı ve başarıyı olumlu yönde etkileyen özelliklere sahip olduğu hususunda çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Kurt ve Akdeniz, 2002; Özmen ve Yıldırım, 2005, akt. Er Nas, Çepni, Yıldırım ve Şenel, 2007: 2). Devcioğlu, Akdeniz ve Ayvacı'nın (2005: 69) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecinde çalışma yaprakları hazırlama davranışları geliştirdikleri belirlenmiştir.

Öğretim materyali tasarım sürecinde öğretmen adaylarının tamamı slayt tasarımı yapmışlardır. Slayt tasarımı yapmanın ve sunmanın onların mesleki deneyim kazanmalarında yararlı olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmen adayları slayt tasarımı yapmanın ve sunmanın onların mesleki deneyim kazanmalarında, sistemli çalışmalarında, yardımlaşmalarında ya da rekabet etmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının sunularını hazırlarken ilgi çekicilik, görsellik, resim yazı ilişkilerine dikkat etmelerinin yanı sıra etkili sunum tekniklerini de uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen adayları sunum sırasında heyecan yaşamışlar, beden dilini kullanmada, sesini kullanmada, sınıfla göz teması kurmada dikkatli oldukları, sunumlar sırasında birbirlerini tamamladıkları, böylece sınıf yönetiminde deneyim kazandıkları görülmektedir. Devcioğlu Kaymakçı ve Yıldırım'ın (2008) yaptıkları çalışmanın öğretmen adaylarının grup halinde geliştirdikleri materyallerle ilgili, ders sunularını bizzat kendi sınıf arkadaşlarının karşılarında yapmaları onları, ilk defa sunu yapmış olmalarının verdiği heyecanı yenmenin yanında verilen dönütlerle eksiklerini belirlemeleri bakımından da olumlu bir etkisi olduğu yönündeki bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının

öğretim materyali tasarlama becerileri kazandıkları/geliştirdikleri, sesini ve beden dilini kullanma becerisi kazandıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; öğretmen adaylarına devinişsel (psikomotor) beceriler kazandıran etkileşimli öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin iki yarıyıllık kapsayacak şekilde programlanması ve bu dersin alan uzmanlarınca yürütülmesi, görsel sanatlar öğretimine yönelik öğretim materyallerinin tasarlanması, tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin denenerek, çoğaltılıp görsel sanatlar öğretmen ve öğrencileriyle buluşturulması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Asan, A. (2002). Pre-service teachers' use of technology to create insructional materials: A school-college partnership. *Technology, Pedagogy and Education*,
- Çilenti, K. (1992). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Devecioğlu Kaymakçı, Y. ve Yıldırım, N. (2008). Fizik ve kimya öğretmen adayları için önemli bir kazanım; öğretim teknolojilerini bilme ve kullanma. *Trabzon: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi OFMA*.
- Erişti, S. D. (2005). *Grafik tasarım ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiş etkileşimli eğitim cd'lerinin ilköğretimde temel sanat elemanlarının öğretiminde etkililiği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Genty, C. G. (1994). *Introduction to instructional development: Process and technigue*. Belmont California: Wadsworth Puplicshinch Company.
- Grabinger, S. (1999). *Instructional strategies in disance science courses: Can the web improve undergraduate science education?* İnternet adresi: [http:// web. Uccs. edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.html](http://web.Uccs.edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.html). adresinden 03.07.2005 tarihinde alınmıştır.
- Gündüz, S., ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Jonassen, D. H.(2002). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. (2 nd edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kirschner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17.
- Mamur Yılmaz, E. (2014). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okulları Öğrencilerine Sanatsal Düzenleme İlkelerinin Öğretimine Yönelik Öğretim Materyali Tasarım Süreçleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Setterhwaite, L. (1990). *Instructional media: Materials production and utilization*. Kendal-Hurt Puplicshing Company..
- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım: tasarım seçim, geliştirme, kullanım, yönetim değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıttım.
- Yaşar, O. (Yaz, 2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- YÖK (1998). *Resim-İş Öğretmenliği Programı*, Ankara:

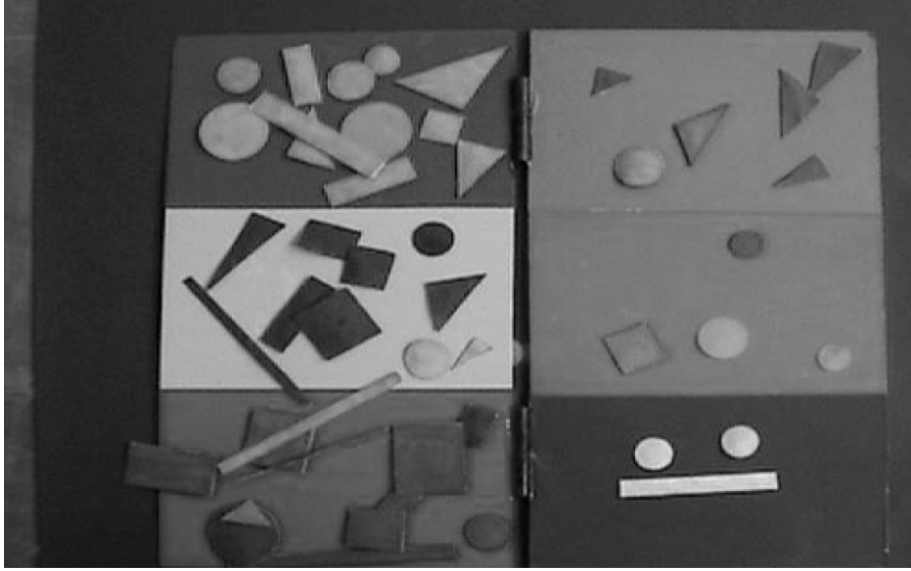
## Resim-İş Eğitimi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Öğretim Materyallerinden Örnekler



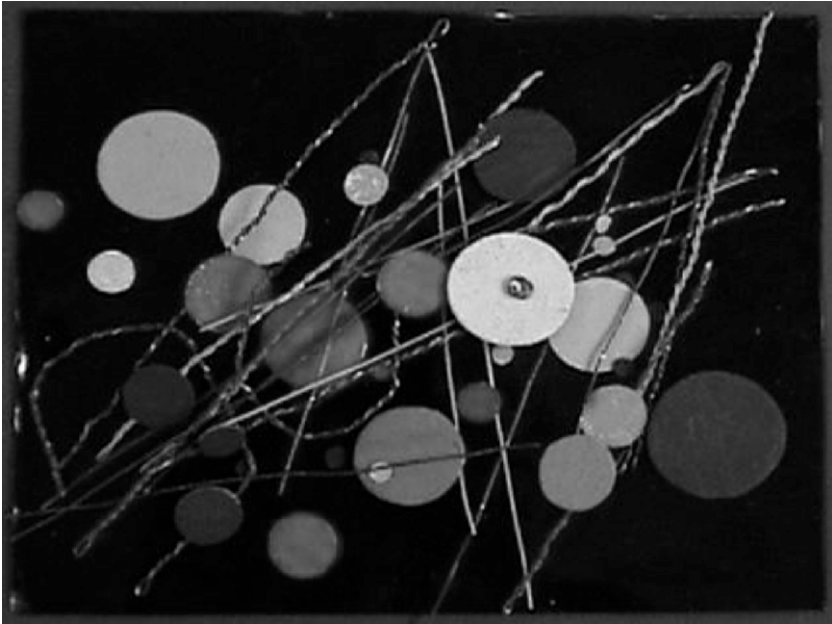
Şekil 2. “Hareket” Konulu Üç Boyutlu Öğretim Materyali



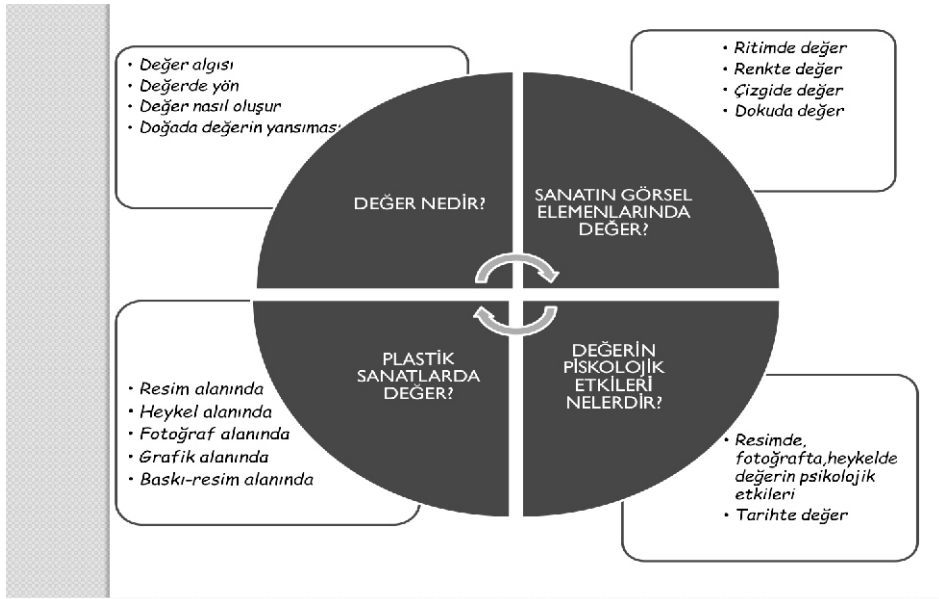
Şekil 3. “Denge” Konulu Üç Boyutlu Öğretim Materyali



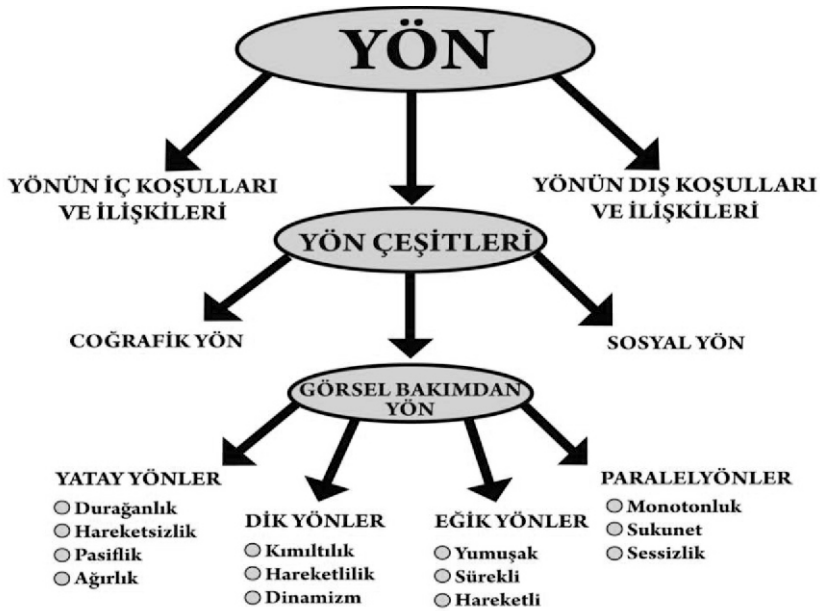
Şekil 4. "Ritim" Konulu Üç Boyutlu Öğretim Materyali



Şekil 5. "Ritim" Konulu Üç Boyutlu Öğretim Materyali



Şekil 6. "Değer" Konulu Kavram Haritası



Şekil 7. "Yön" Konulu Kavram Haritası





Şekil 8. "Denge" Konulu Çalışma Yaprağı



Şekil 9. "Zıtlık" Konulu Çalışma Yaprağı





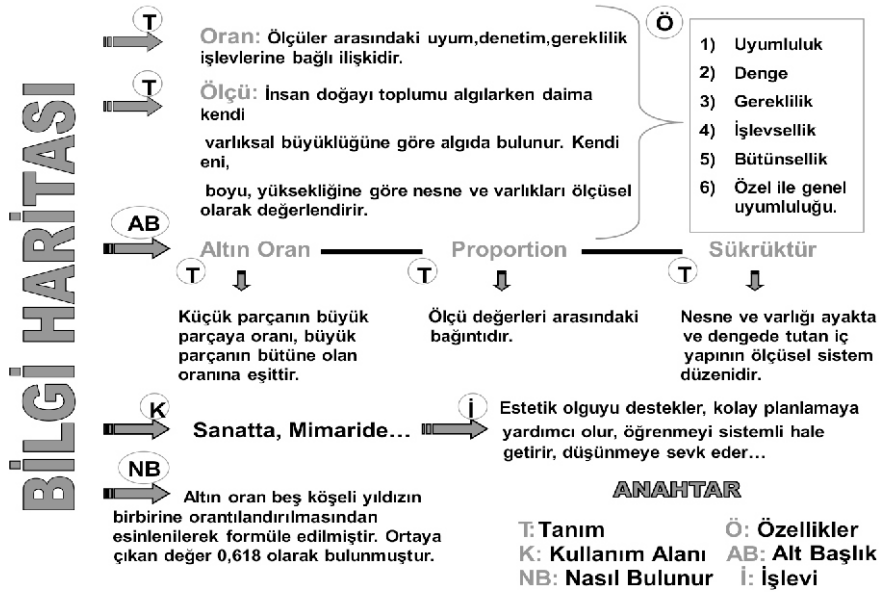
Şekil 10. “Yön” Konulu Zihin Haritası



Şekil 11. “Ahenk” Konulu Zihin Haritası



Şekil 12. “Ahenk” Konulu Bilgi Haritası



Şekil 13. “Oran -Ölçü” Konulu Bilgi Haritası



Şekil 14. “Denge” Konulu Bilgi Haritası

# Değerler Eğitimi ve Türkçe Öğretiminde Değer Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Kaynakça Denemesi\*

Received/Geliş: 03/09/2016  
Accepted/Kabul: 07/11/2016

Mehmet Nuri KARDAŞ\*\*  
Seda CEMAL\*\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaları (tez, makale, bildiri) belirlemek, bu eserlerde öne çıkan değerleri tespit etmek ve alan araştırmacılarına “Türkçe öğretiminde değerler eğitimi kaynakçası” sunmaktır.

Araştırma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden “doküman taraması” yapılmış, ulaşılan verilerin analizinde “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın problem sorularına bağlı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerinde toplamda 73 bilimsel çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların 40’ını (%54,4) yüksek lisans tezi, 30’unu (%40,8) makale, 3’ünü (%4,08) ise bildiri türünden araştırmalar oluşturmuştur. Türkçe değer eğitimi çalışmalarında 127 değer incelenmiştir. En yüksek frekansa sahip 25 değer şu şekildedir: Saygı (f:33), Sevgi(f:32), Yardım severlik (f:31), Dürüstlük (f:30), Çalışkanlık (f:28), Sorumluluk (f:27), Hoşgörü (f:23), Bilimsellik (f:22), Aile birliğine önem verme (f:22), Duyarlılık (f:21), Adil Olma (f:20), Estetik (f:19), Dayanışma (f:18), Misafirperverlik (f:18), Vatanseverlik (f:17), Bağımsızlık (f:16), Sağlıklı olma (f:16), Tanrı inancı (f:15), Temizlik (f:15), Barış (f:14), Özgürlük (f:12), Fedakârlık (f:12), Sabırlı olma (f:10), Arkadaşlık-dostluk (f:9), Sadakat (f:8).  
**Anahtar Kelimeler:** Değer Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Değer Eğitimi Kaynakçası

---

\* Bu çalışma, ikinci yazarın ilk yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, mnkardas@hotmail.com,

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, seda-cemal@hotmail.com

## A Bibliography of Research Scrutinizing Education of Values and Education of Values in Turkish Language Instruction

### Abstract

The objective of the present study is to determine the scientific studies (dissertation, article, proceeding) conducted in Turkey on values education in Turkish language instruction, identification of prominent values as determined in these studies and to provide a “bibliography of education of values in instruction of Turkish” for researchers in the field.

The study was conducted with qualitative research methodology. “Document analysis,” one of the qualitative research techniques, was conducted in the study, and “descriptive analysis” technique was utilized for data analysis.

Based on the research questions, the following results were obtained: Overall 73 scientific work that scrutinized education of values in Turkish language instruction were identified. 40 of these studies were dissertations (54,4%), 30 were articles (40,8%), and 3 were proceedings (4,08%). It was determined that 127 values were investigated in Turkish education of values studies. The top 27 highest frequency values were; Respect (f:33), Love (f:32), Charitableness (f:31), Honesty (f:30), Diligence (f: 28), Responsibility (F27), Tolerance (F23), Being Scientific (f: 22), Significance of the family unity (f: 22), Sensitivity (f: 21), Fairness (f: 20), Aesthetics (f: 19), Solidarity (f: 18), Hospitality (f: 18), Patriotism (f: 17), Independence (f: 16), Health (f: 16), Belief in God (f: 15) Cleanliness (f: 15), Peace (f: 14), Freedom (f: 12), Self-sacrifice (f: 12), Patience (F.10), Friendship (f: 9), Loyalty (f: 8).

**Keywords:** Education of values, Turkish language instruction, bibliography of education of values.

## Giriş

Gümümüzde hemen her alanda yaşanmakta olan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek her geçen gün güçleşmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumda internete erişimin sıradanlaşması, avantajlarla birlikte beraberinde birçok olumsuzluğu da getirmektedir. Nitekim sosyal medya artık toplumsal hassasiyetlere dikkat edilmeden her dileyenin video paylaştığı, istenmeyen içerikli paylaşımların had safhaya ulaştığı bir ortam hâlini almıştır. Artık ilkokulda okuyan öğrencilerin dahi akıllı telefonlar maharetiyle kolaylıkla ulaştığı bu ortamlar toplumların temelini oluşturan aile yapısını ve sosyal ilişkileri derinden sarsmaktadır. Özellikle sosyal yaşamda gerçekleşmekte olan bu değişimler, başta eğitim politikaları olmak üzere birçok alanda değişikliklere gitme ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Eğitim-öğretim alanında yaşanan hızlı gelişmeler, istendik bir toplum inşa edebilmek için öğretim strateji ve programlarında önemli değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Türkçe öğretim programlarında ( MEB 2005; 2015) gerçekleşen değişiklikler bu zorunluluğun somut bir göstergesidir. Millî ve manevi değerleri içselleştirmiş, güçlü bireylerden oluşan güçlü toplum oluşturma kaygısıyla 2005 ve 2015 öğretim programlarında “değer eğitimi” üzerine önceki programlara nazaran önemle durulduğu bilinmektedir.

Toplumun en önemli dinamiklerinden olan milli ve manevi değerlerin korunarak yeni nesillere aktarılması büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetleri ile mümkün olabilmektedir. Nitekim değerlerin eğitimi, insan ve toplumu konu alan her bilim dalının değindiği bir unsurdur (Tulumcu, 2015, s. 536). Bu anlamda düzenli eğitimin uygulanmasında yol haritası olan öğretim programlarında değer eğitimi yer verilmiş olması önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Başta Türkçe Dersi Öğretim Programı olmak üzere sosyal alanlarla ilgili olan diğer derslerin (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı) öğretim programlarında da değer eğitimi ve öğretimine daha geniş yer verilmesi, değerlerin yozlaşmaya yüz tuttuğu günümüz sosyal yaşamında geçkelebilecek olumsuzlukları önleyebilmek adına bir zorunluluktur. Türkçe dersinin en önemli öğretim materyalleri arasında; toplumda her yaş ve gruba hitap eden, onları besleyen biyografi, öykü, masal, roman, destan, efsane vb. türlerdeki metinler yer almaktadır.

Bilindiği üzere bu metin türlerine değer eğitimi etkinliklerinde de sıklıkla başvurulmaktadır (Özbyay ve Tayşi , 2010, Sallabaş, 2012, Kardaş, 2015b ).

Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. İlk kez Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Şen, 2008, s. 764). Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” ve “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik” (TDK, 2010) olarak tanımlanmıştır.

Programda değer kavramı, “Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.” şeklinde tanımlanmıştır. Bu açıklamaların dışında, değer kavramı ve eğitimi üzerinde kafa yoran araştırmacılar tarafından geliştirilen tanım, açıklama ve sınıflamalar da bu mefhumun daha iyi anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Theodorson, “değer” mefhumunu sosyal olguların önemliliği ile bireysel eylem ve davranışları yargılamada temel bir ölçüt sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş, soyut ve genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak tanımlamaktadır (Theodorson 1979’dan akt. Aydın, 2003). Welton ve Mallan’a (1990, s. 130) göre değer, “Davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler”dir. Schwart (1992) değer’i, insanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütler olarak tanımlamaktadır. Halstead ve Taylor (2000, s.169) da değer kavramını, “Genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlamışlardır.

Turner (1999), değerleri herhangi bir konuda karar verirken kullandığımız ilkeler veya niteliğin standartları şeklinde açıklamaktadır. Turner’e göre değerler, isteklerimizi ve hırslarımızı şekillendirerek olaylar karşısında göstereceğimiz tutumlarımızı belirlemekte önemli etkenlerdir.

Beill'e (2003) göre insanlar, gelenekler ve toplumsal kurallar aracılığıyla iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlış ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda ölçü edinmeyi öğrenirler. Kazanılan bu ölçü, değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünü oluşturur.

Bu tanım ve açıklamalardan hareketle değerlerin bireylerarası ilişkileri düzenleme, bireysel veya ortak kararlar alma, seçme, başarma, sevinme, hüzünlenme, değerlendirme süreçlerinde önemli ölçütler olduğu söylenebilir. Bu yönüyle değerler; insan hayatını düzenleyen, yönlendiren, milli ve ahlaki hususiyetleri belirleyen, kişiler arası saygı ve sevgi gibi hayatı anlamlı kılan güdüleyici bir rol üstlenir.

### **Değerlerin Sınıflandırılması**

Değerler eğitimi alanında çalışma yapan alan araştırmacılarının çalışmalarında değerlerle ilgili çeşitli sınıflandırmalara gittikleri görülmektedir:

Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998)'in, yapmış oldukları sınıflandırmada değerleri ilgili olduğu insan topluluğunun özelliğine göre ailevî değerler, toplumsal değerler ve bireysel değerler olmak üzere üçe ayırmışlardır. Bireyin kişilik ve karakter gelişiminde ailevî değerler önemli oranda belirleyicidir. Nitekim birey için ebeveyn ve kardeşler rol model alınmaktadır. Toplumsal değerler içerisine gelenek ve görenekler, örf-adet ve toplumsal kuralların birçoğu girmektedir. Toplumsal değerler sayesinde bireylerin ortak davranışlar sergilemeleri sağlanır, bu sayede toplum içerisindeki çatışmalar azaltılarak toplumun devamlılığı sağlanmış olur. Bireysel değerler, bireyin kişilik ve karakter gelişiminde önemli rol oynar. Eğer bireyde bu değerler yeterince gelişmezse kişilik problemleriyle karşılaşma riski ortaya çıkar.

Nelson da değerleri “bireysel değerler”, “grup değerleri” ve “sosyal değerler” olmak üzere üç grupta ele almaktadır. Buna göre bireysel değerler; seçim yapmada ve satın alınan ürünlerde, hobilerde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerle ilişkilidir (Michaelis, 1988'den akt. Yazıcı, 2006,s. 502 ). Grup değerleri; belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (Naylor ve Diem, 1987). Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut



toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Michaelis, 1988'den akt. Yazıcı, 2006, s. 502).

Rokeach (1973, s.28) değerleri 1. “Gaye değerler”, 2. “Vasita değerler” olarak iki grupta incelemiştir. Gaye değerler; “aile güvenliği barış içinde bir dünya, başarılı olmak, bilgelik, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici hayat, iç huzur, mutluluk, saygı, dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk” şklindedir Vasita değerler ise; bağımsızlık, affedici olma, cesur, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkar, kendini kontrol edebilen, nazik, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımsever, oluşturmacı olmak” şeklindedir.

Spranger (1928) değerleri “ bilimsel değerler”, “ekonomik değerler”, estetik değerler”, “sosyal değerler”, “politik değerler”, “dini değerler” şeklinde daha geniş yelpazede değerlendirmiştir. Buna göre bilimsel değer; gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerlere sahip birey; deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Ekonomik değer, yararlı ve pratik olana önem verir. Estetik değer ise simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür. Sosyal değerde başkalarını sevmeye, yardım etme ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Politik değerde, her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Dini değer; evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder (Akbaş, 2004, s. 30–31).

Değerlerle ilgili olarak dikkat çekici çalışmalar yapan yazarlardan birisi de Schwartz'dır. Schwartz (1992) değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki kategoride incelemiştir. Bireysel düzeydeki değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınır. Değerlerin kültürel düzeyde incelenmesindeki amaç ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayrımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Yazıcı, 2006, s. 503).

Sallabaş (2012, s. 60) değeri bir tek inanç değil, birçok inancın birleşiminden oluşan karma bir kavram olarak açıklamaktadır. Bu açıklama

ve sınıflamalar, bireylerin her türlü duruma karşı tutumları üzerinde belirleyici olan değerleri üzerinde birçok faktörün etkili olduğunu göstermektedir.

### **Değer Eğitiminin Önemi**

Bir toplumdaki bireyleri birbiriyle bütünleştiren, toplumun süreğenliğini sağlayan öğelerin başında değerleri gelir. Değerler toplum içinde birliği ve beraberliği oluşturarak çözülme ve dağılmaların önüne geçer. Değerler, toplumda kabul gördüğü için uygulanması ve devamlılığının sağlanması istenen manevi olgulardır. Kimi zaman yasaların bile yeterli gelmediği durumlarda toplumdaki birlikteliği, düzeni sağlayan, oluşabilecek olumsuz durumlarda toplumu ayakta tutabilen, huzuru ve güveni devamlı kılan ortak kabullerdir (Kırmızı, 2014, s. 219).

Milletlerin kendine ait değerleri, tarihlerinde yaşadıkları olaylara, önemli gördükleri olgulara göre şekillenir. Değerleri korumanın ve sürdürmenin önemi de böylece ortaya çıkar. Bu yüzden değer eğitiminde ailelerden sonra okullara da önemli görevler düşmektedir. (Özbay, Karakuş Tayşi, 2011, s. 24). Değerler eğitiminin hedefi bireyin kendini tanıması, anlaması ve tamamlaması yoluyla iyi bir hayat sürmesini sağlamaktır (Kılınç, Akyol, 2009, s. 5). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okullar sadece bilginin aktarıldığı yerler değil, toplumların değerlerinin de kazandırıldığı kurumlardır denilebilir.

Çocuk değer eğitimi ilk olarak aileden alır ama değerlerin sistemli olarak öğretimi okullarda gerçekleştirilir (Sallabaş, 2012, s. 60). Açık ve örtük programlar bünyesinde yer alan, okulda gerçekleştirilen uygulamalarla öğrenciye kazandırılacak içerik; toplum ve bireyin, beklenti ve ihtiyaçlarıyla şekillenmelidir (İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015, s. 537). Kültürlenme sürecinde bu önemli bir ihtiyaçtır.

Kültürlenme sürecinin istendik yönde olması için milletler, vatandaşlarının önce kendi değerlerini sonra ise evrensel değerleri içselleştirmesini ister (Kardaş, 2015a, s. 58). Nitekim değerler toplumdan topluma, hatta aynı toplum içinde bile zamandan zamana değişiklikler gösterebilmektedir. Toplumun sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için değerlerin devamlılığı gereklidir. Bu devamlılığın sağlanması için değer eğitimine önemli misyonlar yüklenmiştir. Bu çerçevede, topluma karışmaya, sosyalleşmeye yeni yeni başlamışken öz değerler eksiksiz ve etkili bir eğitimle çocuklara aktarılmalıdır. Değer aktarımı yapılırken baskıcı olunmamalıdır.

(Karatay, 2007, s. 942-943). Öğretim materyalleri göz önünde bulundurularak değerler, her ders için belirlenmeli ve etkili öğretim yöntemleriyle öğrencilere kazandırılmalıdır.

Öğretim programları incelendiğinde birçok ders için değerlerin henüz belirlenmediği, öğretimde evrensel değerlerin ağırlıkta yer aldığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen değerlerin esas alındığı dikkat çekmektedir. Yerel değerlerle birlikte evrensel değerlerin öğrencilere iletilmesi diğer derslerin de amaçları arasında olmalı ve derslerin programlarında buna yer verilmelidir.

### **Türkçe Öğretiminde Değer Eğitimi**

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilere kazandırılacak değerlere doğrudan değinilmediği, bu yönde bir değer listesinin hazırlanmadığı görülmektedir. Programda kişisel, sosyal ve evrensel değerlere değinilmiş ama “hoş görü” ve “saygı” değerleri dışında bu değerlerin neler olduğu hususuna bir açıklama getirilmemiştir. Programda değerlerle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacı, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmek” (MEB, 2005) şeklinde belirtilmiştir Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın “Genel Amaçlar” bölümünde de Türkçe değer eğitimiyle ilgili hedefler şu şekilde yer almaktadır:

Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, Millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005, s. 4).

Okulda yapılan değer öğretimi, bireyin kendisinin öğrendiği ya da çevresinden edindiği değerleri hayata geçirme ve devamlılığını sağlamada yardımcı olmaktadır. Türkçe dersi de metinlerle değer iletimini sağlamada önemli bir derstir (Kaygana, Yapıcı, Aytan, 2013).

Türkçe dersi; doğru ve güzel okumayı/yazmayı, etkili dinlemeyi, dil bilgisi kurallarını uygulamayı ya da etkili konuşmayı amaçlamanın yanında; bireyin millî, ahlaki, sosyal ve evrensel değerlere sahip olmasını da amaçlar (İdi Tulumcu, Tulumcu, 2015,s. 538). Türkçenin bu amaçlarını uygulamaya geçirecek en uygun materyal, metinlerdir. Bir millet, değerlerini geçmişten geleceğe edebi eserleri aracılığıyla aktarır. Edebi eserlerin aktarımı için de Türkçe dersi ders kitaplarında yer verilen metinler titizlikle incelenmeli, eserlerde işlenen değerler çocuklara aktarılmalıdır (Şentürk ve Aktaş, 2015, s. 218).

### **Değer Eğitimi Açısından Türkçe Ders Kitapları ve Metinler**

Eğitimin önemli amaçlarından biri değerlerin öğretimini yaparak bireyde istendik yönde davranış geliştirmektir. Değerlerin davranışa dönüşmesi için birey tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Toplumlar, bireylerin ait oldukları değerleri benimsemesi, yaşaması ve yeni nesillere aktarmasıyla ancak ayakta durabilir (Tekşan, 2012, s. 2).

Öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamaya yardımcı olan Türkçe dersi, farklı özelliklere sahip metinlerin ele alınmasıyla da değer eğitimi gerçekleştirilen mihver derslerdendir. Nitekim Türkçe metinlerde işlenen temalar yerel ve evrensel değerlerin öğrenciye aktarılmasında etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde sunulan destan, efsane, şiir, mani, ağıt, masal, atasözü gibi toplumun kültürel mirasına örnek teşkil edecek türler aracılığıyla değerlerin öğrencilere kazandırılması ve kültürel bilincin oluşturulması sağlanmaya çalışılır (Kırmızı, 2014,s.221).

Ders kitapları, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinin de vazgeçilmez bir parçasıdır, öğrencinin dilsel ve bilişsel gelişimini sağlamaya yardımcı olur. Özenle hazırlanmış ders kitapları okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerindeki başarıyı da önemli ölçüde etkilemektedir. Ders kitapları, değerlerin öğretimi ve uygulanmasında da başvurulacak temel kaynaklardır (Şen,2008,s.764).

Türkçe öğretimi genel olarak metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu yönüyle Türkçe öğretiminin vasıtalarından biri olan metinlerin değer iletimi amacına uygun olarak da seçilmesi gerekmektedir. Özellikle hikâyeye edici metinler, kazandırılmak istenen tutum, değer ve davranışların verilmesinde araç olarak kullanılmaya oldukça uygundur (Sallabaş, 2012, s. 59).

Çocukların okuyacağı metinler, değer aktarımı açısından hem toplumun ihtiyaçlarını karşılamalı, hem de bireyin kendisiyle barışık ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürmesine yardımcı olmalıdır (Karatay, 2007, s. 946). Bu anlamda eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan metinlerin dil ve üslup özelliklerinin yanı sıra değer iletimi bakımından da yeterli olması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve dinleme metinlerinde bulunması gereken nitelikler belirtilmiştir. Programda, eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılacak metinlerin belli değerlere uygun olması gerektiği anlatılmıştır. Buna göre;

Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır”, “Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır” ,“ Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır” ve “Millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır”, “İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır” , “Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır (MEB, 2006, s. 56-57).

Türkçe öğretiminde tercih edilen/edilecek eserlerin sözlü ve yazılı yollarla yüzyıllardır devam eden kültür unsurlarını taşıması ve bu unsurları okurlara kazandırması bakımından yeterli olması, eğitim-öğretim etkinliklerinde istedik başarıyı sağlayabilmek açısından önemlidir. Bu anlamda özellikle Türkçe öğretiminde değer iletimi çalışmaları için kullanılacak metinlerin belirlenmesi için bir komisyon oluşturulmalı, oluşturulacak komisyonun, işin ciddiyetinin farkında olarak çalışmalarını yürütmesi önem arz etmektedir. Ayrıca programın uygulayıcıları Türkçe öğretmenlerinin de ders içi ve ders dışı çeşitli etkinlikler yaparak, öğrencilere yerel ve evrensel değerlerin yoğun olarak işlendiği kitapları önermek suretiyle değer eğitime katkıda bulunmaları gerekmektedir (Karatay,2007, s. 944).

Tüm bu gerekliliklere rağmen, Türkçe dersi öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılacak değerlerin belirtilmediği, değer eğitime ait ayrı bir öğrenme alanının olmadığı, değer eğitime belirgin bir süre ayrılmadığı,

değer eğitiminin örtük şekilde ifade edildiği söylenebilir (Kırmızı, 2014,s. 224). Bu açıdan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2015)'nın yeniden düzenlenmesi, ihmal edilen değer eğitiminin önemli bir başlık olarak programa dâhil edilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Öte yandan Türkçe öğretimi alanında değer iletimi üzerine yapılan bilimsel çalışmalar son yıllarda belirli bir artış gösterse de genel anlamda bu çalışmaların hem nicelik hem nitelik olarak yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalar hakkında alan araştırmalarına bilgi vermesi açısından önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Türkçe Öğretimi’nde değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaları belirlemek, bu eserlerde öne çıkan değerleri tespit etmek ve alan araştırmacılarına “değer eğitimi kaynakçası” sunmaktır.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların tür olarak yüzde (%) ve frekans(*f*) dağılımı nasıldır?
2. Türkçe değer iletimi çalışmalarında incelenen değerler, bu değerlerin yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımı nasıldır?
3. Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan oluşturulan “ Türkçe Değer Eğitimi Kaynakçası” nda hangi eserler yer almaktadır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, sınırlıkları ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### **Araştırmanın Deseni**

Araştırma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden “ Doküman Taraması” kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var

olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırma konusu olan olay, olgu, nesne, birey vb. kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011, s. 77). Bu araştırmada Türkçe öğretimi alan yazınında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar taranarak araştırmanın amacına hizmet eden veriler belirlenmiş ve betimlenmiştir.

### **Araştırmanın Sınırlıkları**

Bu çalışma kapsamına alınan ve taranan veri tabanları YÖK Tez Merkezi, Google, Google Akademik, ULAKBİM ve ASOS ile sınırlıdır. Araştırma, 2000-2015 yıllarında değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalarla sınırlıdır.

### **Veri Analizi**

Doküman taraması ile fişlenen verilerin analizinde “betimsel analiz” metodu kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada öncelikle değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmalar belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar incelenerek öne çıkan değerlerin frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılarak sunulmuş, bulgular değerlendirilerek yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde çalışmanın problem soruları çerçevesinde ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

### 1. Problem Sorusuyla İlgili Bulgular

**Tablo 1.** Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımı

Çalışma Türü	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans Tezi	40	54,4
Doktora Tezi	-	-
Makale	30	40,8
Bildiri	3	4,08
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>99,28</b>

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerinde doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri türlerinde toplamda 73 bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların 40'ını (%54,4) lisansüstü tez, 30'unu (%40,8) makale çalışmaları, 3'ünü (%4,08) ise bildiri türünden araştırmalar oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi alanında doktora türünden bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde “yüksek lisans tezi” ve “makale” türünden çalışmaların nicelik bakımından kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşılık “doktora tezi” düzeyinde çalışmaların yapılmamış olması dikkat çekici bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Genel olarak Türkçe değer eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların oldukça yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun, değer eğitiminin Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına münhasır bir uğraş alanı olduğu yönündeki yanlış algıdan ileri geldiği söylenebilir. Hâlbuki Türkçe Öğretimi alanında, metinlerle verilen dil eğitimiyle birlikte değer eğitiminin de verilmesi gerekli ve önemlidir. Türkçe öğretimi alanında özellikle son yıllarda makale ve lisansüstü tez çalışmalarında değer eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması, buna bağlı olarak yapılan nitelikli çalışmaların her geçen gün artması gerekmektedir. Bu çalışmaların doktora tez çalışması düzeyinde de yapılması değer eğitimine verilen önemin anlaşılması açısından önemli olacaktır.



Diğer taraftan, topluma milli-manevi değerleri içselleştirmiş bireylerin kazandırılması, yalnız Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi alanının değil, başta Türkçe öğretimi dersi olmak üzere hedef kitlesi insan olan bütün program ve derslerin temel uğraşı alanlarından olması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda araştırılan değerler ve bu değerlerin yüzde-frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

## **2. Problem Sorusuyla İlgili Bulgular**

**Tablo 2.**Türkçe değer iletimi çalışmalarında incelenen değerler ve bu değerlerin yüzde (%), frekans (*f*) dağılımı:

DEĞERLER		<i>f</i>	%
1	Saygı	33	25,74
2	Sevgi	32	24,96
3	Yardımseverlik	31	24,18
4	Dürüstlük	30	23,4
5	Çalışkanlık	28	21,84
6	Sorumluluk	27	21,06
7	Hoşgörü	23	17,94
8	Bilimsellik	22	17,16
9	Aile birliğine önem verme	22	17,16
10	Duyarlılık	21	16,38
11	Adil olma	20	15,6
12	Estetik	19	14,82
13	Dayanışma	18	14,04
14	Misafirperverlik	18	14,04
15	Vatanseverlik	17	13,26
16	Bağımsızlık	16	12,48

DEĞERLER		<i>f</i>	%
17	Sağlıklı olmaya önem verme	16	12,48
18	Tanrı İnancı	15	11,7
19	Temizlik	15	11,7
20	Bariş	14	10,92
21	Özgürlük	12	9,36
22	Fedakârlık	12	9,36
23	Sabır	10	7,8
24	Arkadaşlık-Dostluk	9	7,02
25	Sadakat	8	6,24
26	Kanaatkârlık	8	6,24
27	Vefa	8	6,24
28	Alçakgönüllülük	7	5,46
29	Merhamet	7	5,46
30	Gelenek	7	5,46
31	Cesaret	6	4,68
32	Dil Bilinci	6	4,68

DEĞERLER		<i>f</i>	%
33	İyilik	6	4,68
34	Edep	5	3,9
35	Vatan Toprağını Kutsal Sayma	5	3,9
36	Şükür	5	3,9
37	Kahramanlık	5	3,9
38	Yiğitlik	4	3,12
39	Cömertlik	4	3,12
40	Eşitlik	2	1,56
41	Azim	4	3,12
42	Özgüven	4	3,12
43	Paylaşıcılık	4	3,12
44	İffet	4	3,12
45	Onurlu Olmak	4	3,12
46	Liderlik	4	3,12
47	Özgüven	4	3,12
48	Nezaket	4	3,12

DEĞERLER		<i>f</i>	%
49	Diğerkâmlık	3	2,34
50	Tevazu	3	2,34
51	Tevekkül	3	2,34
52	Sebat	3	2,34
53	Kararlılık	3	2,34
54	Bencil Olma	3	2,34
55	Eşitlik	3	2,34
56	Zenginlik	3	2,34
57	Vatan-Millet Menfaati	3	2,34
58	Liderlik	3	2,34
59	İleri Görüşlülük	3	2,34
60	Geleneksellik	3	2,34
61	Bilgelik	3	2,34
62	Yaratıcı-Yapıcı	3	2,34
63	Okuma Alışkanlığı	3	2,34
64	Evensellik	3	2,34

DEĞERLER		<i>f</i>	%
65	Dini Bayramları Bilme	3	2,34
66	Hakkaniyetli Olma	3	2,34
67	Takdir Etme	3	2,34
69	Tefekkür	2	1,56
70	Uygar Olma	2	1,56
71	Ahlaklı Olma	2	1,56
72	Tutumlu olma	2	1,56
73	Hikmetli Olma	2	1,56
74	Özdenetim	2	1,56
75	Birlik Beraberlik	2	1,56
76	Azim	2	1,56
77	Komşuluk	2	1,56
78	Ümitvar olma	2	1,56
79	İyimser Olma	2	1,56
80	İdealist Olma	2	1,56
82	Akıllı Olma	2	1,56

DEĞERLER		<i>f</i>	%
83	Demokrasi	2	1,56
84	Bayrak	2	1,56
85	Milli Marş Bilinci	2	1,56
86	Uyumluluk	2	1,56
87	İtaat	1	0,78
88	Tutarlılık	1	0,78
89	Şecaat	1	0,78
90	Sır saklama	1	0,78
91	Af Dileme	1	0,78
92	Şehitlik	1	0,78
93	Gurur	1	0,78
94	Mutluluk	1	0,78
95	Güç	1	0,78
96	Empati	1	0,78
97	Öğrenmeye İstekli Olma	1	0,78
98	Erdem	1	0,78

DEĞERLER		<i>f</i>	%
99	Tarihi Eserleri Koruma	1	0,78
100	Evrensellik	1	0,78
101	Emek	1	0,78
102	Atatürkçülük	1	0,78
103	Ata Sporları	1	0,78
104	Başarı	1	0,78
105	Hazcılık	1	0,78
106	Güven	1	0,78
107	Özdenetim	1	0,78
108	Tutarlılık	1	0,78
109	Zulme Karşı Koyma	1	0,78
110	Toplumsal Kurallar	1	0,78
111	İçtenlik	1	0,78
112	Hırs	1	0,78
113	Adamlık	1	0,78

DEĞERLER		<i>f</i>	%
114	İletişim	1	0,78
115	Ölüm	1	0,78
116	Huzur	1	0,78
117	Aşk	1	0,78
118	Korku	1	0,78
119	Hayal	1	0,78
120	Oyun	1	0,78
121	Dönüşüm	1	0,78
122	Anlam	1	0,78
123	Öfke	1	0,78
124	Yalnızlık	1	0,78
125	Hayal kırıklığı	1	0,78
126	Bencilik	1	0,78
127	Bölünmüşlük	1	0,78

Tablo 2 İncelendiğinde Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda 127 değer araştırıldığı-incelediği görülmektedir. 127

değer içerisinde en çok araştırılan 25 değerın şu şekilde sıralandığı görölmektedir:

Saygı (f:33), Sevgi(f:32), Yardım severlik (f:31), Dürüstlük (f:30), Çalışkanlık (f:28), Sorumluluk (f:27), Hoşgörü (f:23), Bilimsellik (f:22), Aile birliğine önem verme (f:22), Duyarlılık (f:21), Adil Olma (f:20), Estetik (f:19), Dayanışma (f:18), Misafirperverlik (f:18), Vatanseverlik (f:17), Bağımsızlık (f:16), Sağlıklı olma (f:16), Tanrı inancı (f:15), Temizlik (f:15), Barış (f:14), Özgürlük (f:12), Fedakârlık (f:12), Sabırlı olma (f:10), Arkadaşlık-dostluk (f:9), Sadakat (f:8).

Türkçe Öğretimi çalışmalarıında en sık araştırılan bu değerler, aslında Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin değer eğitimi bakımından zenginliği hakkında da biz alan araştırmacılarına bilgi vermektedir. Nitekim değer eğitimi çalışmaları yapılırken kullanılacak eserler, öncelikle değer unsurlarını ne oranda içerdiğiyle ilgili ön incelemeye tabi tutulur. Ön incelemeden sonra araştırılacak değer listesi hazırlanır ve uzman görüşüne sunulur. Dolayısıyla Türkçe değer eğitimi araştırmalarında kullanılacak değerler formunda yukarıda verilen 25 değere yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu değerlere Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda da yer verilmesi, Türkçe öğretimi alanında değer eğitimi üzerine çalışmalar yapan araştırmacılarına kolaylık sağlayacaktır.

### 3. Problem Sorusuyla İlgili Bulgular

#### Lisansüstü Tezler

- Akbalık, H. (2015). Değerler Eğitimi Bağlamında Hacı Bektaş-ı Veli'nin Eserlerinde Yer Alan Eğitsel Unsurlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Aktürk, F. G. (2012). Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üzeyir Gündüz'ün Eserleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- Alagöz, F.C. (2012). Cahit Uçuk'un Masal Kitaplarında Temel Değerlerin Türkçe Eğitime Katkısı, Uşak:Uşak Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ,
- Alan, Y. (2012).Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Ve Serbest Okuma Metinlerinin Dini Ve Ahlaki Değerler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aytekin Çelik, M. (2015). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Biçer, S. (2013). Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait Safahat Adlı Eserin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Bulut, S. (2011).Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon:Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çakıcı, E. (2010). Milli Eğitim Bakanlığının 2004 Yılında Tavsiye Ettiği Yüz Temel Eserdeki Yerel Romanlar Aracılığıyla Edebiyat Öğretiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Çakın, M.B. (2014).Gülşehri'ninMantıku't-Tayr'ındaEğitim Değerleri Ve Türkçe Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çapanoğlu, E.(2014). Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde Yer Alan Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Çintaş, D. (2009)İbrahim Zeki Burdurlu'nun Eserlerinde Çocuk Eğitimi İle İlgili Evrensel Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demirtaş, T. (2012). Değerler Eğitiminde Edebi Ürünlerden Yararlanma: Nasreddin Hoca Fıkraları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Destebaşı, F. (2011).Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- Emer, M. A. (2014). Safahat'ta Değerler Eğitimi Unsurları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Emiri, E. (2014). Gülsüm Cengiz'in Eserlerine Değerler Eğitimi Açısından Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Erol, E.E. (2014). Tarık Buğra'nın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Gökçe, B. (2008). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Değer Eğitimi Ve Öykülerin Türkçeye Katkısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Güler, M. İ. (2015). Değerler Eğitimi Açısından Lütüfiyye-i Vehbi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Kalaça, H. (2013). Türk Atasözleriyle Değerler Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Karaca, G. (2010), Edebi Çocuk Dergisi Kırmızıfare'deki Metinlerin Değer Aktarımına Katkıları (1-26. Ve 94-106. Sayılar), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kaya, M. (2012). Emine Işınsoy'un Romanlarında Değer Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kaynak, L. (2012). Değerler eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum'un Hikayelerinin Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Memiş, Y. S. (2013). Aşık Eşref Taşlıova'dan Derlenen Halk Hikayelerinde Değerler Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,



- Moğul, S. (2012). Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi,
- Özlek, E. (2014). Kırk Vezir Hikâyeleri'nde Eğitici Değerler Ve Söz Varlığı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Öztürk,H. (2013). İlköğretim 100 Temel Eserdeki Manzum Metinlerde Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Sandıkçı, E. (2014). Hasan Nail Canat'ın Eserlerinde Değerler üzerine Bir Araştırma Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Salar, R. (2011). Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarının Eğitim Değerleri Açısından İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Sönmez, H. (2011). Reşat Ekrem Koçu'nun Çocuklar İçin Yazdığı Eserlerde Değer Eğitimi Ve Türkçe Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Sürmeli, A. (2015) Peyami Safa'nın Romanlarında Değerler Eğitimi Ve Türkçe Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Şen, Ü. (2007). Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Tökel, İ. (2008). Gökhan Akçiçek'in Çocuk Şiirlerinin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Türkan, Ç.Ç.(2015). Sara Gürbüz Özeren' in Eserlerinde Aktarılan Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Uslu, K. (2014). Nur İçözü'nün 8-14 Yaş Çocuklarına Yönelik Eserlerinin Değerler Bağlamında İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe

- Yılmaz, E. (2012). Ziya Gökalp'ın Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Yılmaz, F. (2015). Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi'nin Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Yılmaz, M.E. (2015)Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun Öykülerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

### Makaleler

- Akkaya, N. (2014). Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 2, Sayı 2/1, 312-324.
- Batur Z., Yücel Z., (2012). Ahmet Efe'nin Çocuk Hikayelerinde Değer Eğitimi ve Hikayelerin Türkçe Eğitimine Katkısı, Turkish Studies,Cilt:7, No:4, 1031-1049.
- Çırak G., Şahin D. B., Özberk E. B., Eriş H. M., (2014). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi, MediterraneanJournal of Humanities, Cilt: IV, No.1, 83-95.
- Demir T. Ve Özdemir B. (2013). Türkçe Eğitiminde Karagöz / Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 11, No. 25, 57-89.
- Deveci H.,Belet D., Türe H., (2013). Dede Korkut Hikayelerinde Yer Alan Değerler, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı:46, 294-321.
- Doğan B., Gülüşen A., (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6-8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 75-102.
- Ekinci Çelikpazu E. ve Aktaş E. (2011). Meb 6,7 ve8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi, TurkishStudies , Cilt 6/2, 413-424.
- Fırat, H. (2014). Ömer Seyfettin'in Fıkra Kaynaklı Hikâyelerinde Din Ve Ahlakî Değerler, Cumhuriyet International Journal of Education, Cilt:3/3, 12-24.
- Fırat H, Mocan A., (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler, TSA, 18/3, 25-49.
- Girmen, P. (2013). Türkçe Eğitiminde Atasözleri ve Değer Eğitimi, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 11, No. 25, 117-142.

Güven, A. Z., (2014). Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:11, Sayı:26, 225-246.

İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 13, No. 29, 535 – 560.

Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 463-475.

Kardaş, M. N. ve İl İ. (2015). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi: I Tonyukuk Abidesi, International Journal of Languages' Education and Teaching Cilt 3/1, 273-287.

Kardaş, M. N. (2015a). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi II: Kül Tigin Abidesi, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı Cilt 1, 133-149.

Kardaş, M. N. (2015b). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından Önemi III: Bilge Kağan Abidesi, Türk & İslam Dünyası Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2, 55-70.

Kavruk, H. Ve Sönmez, H. (2010), Ahmed-i Dâ'î'nin Vasiyyet-Nâme-i Nûşirevân'ındaki Eğitici Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 8, No. 20, 171-202,

Kaygana M., Yapıcı Ş. ve Aytan T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi, International Journal of Social Cilt 6, No. 7, 657-669.

Kolaç, E. (2010) Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş-ı Veli Araştırma Dergisi, S.55, 193-208.

Kolaç E., Karadağ R., (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları, Elementary Education Online, 11(3), 762-777.

Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. Ve Akbaba, S. ( 2009 ) Orhun Yazıtlarındaki Toplumsal Değerlerin Öğretmen Adayları tarafından Algılanma Düzeyi Üzerine Bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of International Social Research* Volume 2 / 9, s.279-287

Özbay M. ve Karakuş Tayşi E. (2011).Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,1(1),21-31.

Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.59-68.

Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 12, No. 27, 217-259.

Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.

Şentürk L. ve Aktaş E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da Okutulan Ana Dili Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından Karşılaştırılması, Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 13, No. 29, 215-243.

Tekşan, K. (2012). Türkçe Dersi Değerler Eğitiminde Kutadgu Bilig’in Kullanımı, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3, Sayfa 1-17.

Yaman E., Bayburtlu F., Tekir B., Kırman S. (2015). Dede Korkut Çizgi Filminde Yer Alan Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 13, No. 29, 245-269.

Yaman H., Taflan S. ve Çolak S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 7, No. 18, 107-120.

Yılmaz O., Arslan M. A., (2014). Fatih Erdoğan’ın Eserlerinde Yardımseverlik Değeri, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, VII – II : 37 -44

### **Tebliğler**

Belet, D. ve Deveci H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu

Karatay, H. (2007). Değer Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı çocuk Edebiyatı Ürünleri, 38.İCANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (10–15 Eylül ), Ankara/Türkiye, s.154-155.

Kılınç A. ve Akyol Ş. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, TheFirst International Congress Of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale,

## Sonuç

Araştırmanın problem sorularıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların tür, yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımına ilişkin sonuçlar:

Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerinde toplamda 73 bilimsel çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların 40'ını (%54,4) lisansüstü tez, 30'unu (%40,8) makale, 3'ünü (%4,08) ise bildiri türünden araştırmaların oluşturduğu soncuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretimi alanında doktora türünden bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu sonuç, Türkçe öğretiminde değerler eğitimi konusu üzerinde henüz yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığını göstermektedir. Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yeterli sayıda çalışmanın yapılmamış olması, sosyal iletişim becerileri istendik düzeyde gerçekleşmiş, yaşadığı topluma aidiyet duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmeyi önceleyen Türkçe dersi için önemli bir eksikliklerdir. Çünkü Türkçe dersleri öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmenin yanında, yerel ve evrensel değerlerin öğretilebileceği temel derslerdendir.

Eğitim kurumlarında mihrer ders olarak görülen Türkçe derslerinde değerler eğitimine daha geniş yer verilmesi, topluma ihtiyaç duyduğu donanımlı bireyleri kazandırmak bakımından önemlidir. Nitekim değerler eğitimiyle topluma; aile ve okul eğitiminde değerlerin farkında, kişiliği gelişmiş, davranışları olgunlaşmış bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kantar, 2014).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, önceki programlara nazaran değer eğitimi üzerinde daha geniş durulmuştur (MEB, 2015). Bu durum olumlu bir gelişme olarak görülse de önceki programda (MEB, 2006) olduğu gibi eğitimde hangi değerlerin öne çıkarılması gerektiği ve öğrencilere değerlerin nasıl kavratılacağı hususunda bir netlik bulunmamaktadır. Bu durum, Türkçe dersinde gerçekleştirilen değerler eğitiminden istendik neticeler almayı olumsuz etkileyecektir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının derlenip alan araştırmalarının dikkatine sunulduğu herhangi bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Gerek alan araştırmacılarının bu anlamdaki ihtiyaçlarına cevap vermek gerekse Türkçe öğretimi alanında değerler eğitimi dikkatleri çekmek adına bu çalışma önemlidir.

Türkçe değer iletimi çalışmalarında incelenen değerler ve bu değerlerin yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımıyla ilgili sonuçlar şu şekildedir:

Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda 127 farklı değer araştırıldığı-incelediği belirlenmiştir. 127 değer içerisinde en sık araştırılan 25 değer şu şeklide sıralanmıştır.

Saygı (%25,74/f:33), Sevgi(%24,96/f:32), yardım severlik (%24,18/ f:31), Dürüstlük (%23,4/f:30), Çalışkanlık (%21,84/f:28), Sorumluluk (%21,06/f:27), Hoşgörü (%17,94/ f:23), Bilimsellik (%17,16/ f:22),Aile birliğine önem verme (%17,16/ f:22), Duyarlılık (%16,38/ f:21), Adil Olma (%15,6/ f:20), Estetik (%14,82/ f:19), Dayanışma (%14,04/ f:18), Misafirperverlik (%14,04/ f:18), Vatanseverlik (%13,26/ f:17), Bağımsızlık (%12,48/ f:16), Sağlıklı olma (%12,487 f:16), Tanrı inancı (%11,7/ f:15), Temizlik (%11,7/ f:15), Barış (%10,92/ f:14), Özgürlük (%9,36/ f:12), Fedakârlık (%9,36/ f:12), Sabırlı olma (%7,8/ f:10), Arkadaşlık-dostluk (%7,02/ f:9), Sadakat (%6,24/ f:8).

Bu değerler incelendiğinde, Türkçe değer iletimi çalışmalarında yerel değerlerle birlikte evrensel değerlerin de yoğun olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin yerel ve evrensel değer unsurlarını barındırması bakımından yeterli olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretimi alanında sürdürülen değerler eğitimi araştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanacak değerler listesinde yer verilmesi gereken değerlere işaret etmesi bakımından da bu sonuç önemlidir.

Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yer aldığı kaynakçada 40 lisansüstü tez, 30 makale ve 3 tebliğ yer almıştır.

Türkçe öğretiminde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda son yıllarda bir ivme gözlemlense de nicelik açıdan bunun henüz yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Ayrıca Türkçe öğretimi alan yazını incelendiğinde, henüz herhangi bir değerler eğitimi kaynakçasının hazırlanmadığı

görülmektedir. İlk olması açısından bu çalışma önem arz etmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın alan araştırmacılarına eksiksiz, genel bir kaynakça sunduğunu söylemek veya iddia etmek yanlış olacaktır. Çünkü bu çalışma kapsamına alınan ve taranan veri tabanları YÖK Tez Merkezi, Google, Google Akademik, ULAKBİM ve ASOS ile sınırlıdır. Daha fazla veri tabanı taranarak hazırlanacak daha kapsamlı bir değerler eğitimi kaynakçasına temel oluşturması açısından bu çalışma önemlidir.

Sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe öğretiminde değer eğitimi konusuna dikkat çekmek, yapılacak çalışmaların nicelik ve niteliklerini geliştirmek için uygulanmakta bulunan Türkçe Dersi Öğretim Programı revize edilerek Türkçe değer iletimi çalışmalarının çerçevesi belirtilmelidir (amaç, önem, metin türleri, değerler, değer iletiminde başvurulacak kaynak ve yöntemler vb.).

Yapılan çalışmalardan hareketle Türkçe değer iletimi çalışmalarında öne çıkan değerler belirlenerek araştırmalarda kullanılması için bir değerler listesi hazırlanmalıdır.

Türkçe öğretimi alanında; yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale ve kitap türünden daha fazla çalışma yapma yoluna gidilmesi için araştırmacılar teşvik edilmeli, yapılan çalışmalar desteklenmelidir.

Türkçe öğretiminde değerler eğitimi üzerine daha çok veri tabanının tarandığı daha kapsamlı bir kaynakça hazırlanmalıdır.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I, Sayı 3, 121-144
- Beill, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev: Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Engin G., Selçuk U., (2014). Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4): 942-969.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-203.
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 13, No. 29, 535 – 560.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım), Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kardaş, M. N. (2015b). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Açısından Önemi II: Kül Tigin Abidesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı Cilt 1, 133-149.
- Kardaş, M. N. (2015a). Orhun Abidelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından Önemi III: Bilge Kağan Abidesi, *Türk & İslam Dünyası Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 2, 55-70.
- Kaygana M., Yapıcı Ş. ve Aytan T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi, *International Journal of Social Cilt 6, No. 7, 657-669*.
- Kılınç A. ve Akyol Ş. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, *The First International Congress Of Educational Research*, 1-3 May, Çanakkale,
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları,
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Michaelis, U. J. (1988). *Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction)* (Ninth Edition), New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Naylor, D. T. And Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House Press
- Özbay M. ve Karakuş Tayşi E. (2011). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(1),21-31.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, Free Press.



- Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.59-68.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 27, 217-259.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals In The Content And Structure Of Values: Theory And Empirical Tests in 20 countries*, M. Zanna (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology in (25, 1-65)*. New York Academic Press. New York.
- Spranger, E. ( 1928) Types of Men. Halle : Max Neimeyer.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.
- Şentürk L. ve Aktaş E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da Okutulan Ana Dili Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından Karşılaştırılması, *Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 13, No. 29, 215-243*.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe Dersi Değerler Eğitiminde Kutadgu Bilig’in Kullanımı, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3, Sayfa 1-17*.
- Türk Dil Kurumu TDK (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials Of Elementary Social Studies. (2nd ed.)*. Boston: Allynand Bacon.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children And Their World: Strategies For Teaching Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitime Genel Bir Bakış, *TÜBAR-XIX-*, SF 501 503.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri. (6.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Günlük Türünün Türkçe Öğretiminde Kullanım Olanakları Üzerine Bir Değerlendirme: Zlata'nın Günlüğü Örneği

Received/Geliş: 02/02/2017  
Accepted/Kabul: 23/02/2017

Hakan İSKENDER\*

## Öz

Günlük, çocuk edebiyatında kendisine fazla yer bulmamış ve Türkçe öğretim sürecinde yeterince yararlanılmamış bir türdür. Bununla birlikte günlüklerden çeşitli etkinlikler aracılığıyla başta yazma öğrenme alanı olmak üzere farklı dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde faydalanılabilir. Günlükler, soyut düşünme becerisinin giderek geliştiği ortaokul yıllarında öğrencilerin daha analitik ve eleştirel düşünceler geliştirmesine yardımcı olabilir. Temel olarak günlük türünün Türkçe öğretimindeki kullanım olanaklarını ele alan bu çalışmanın ilk bölümünde günlük türünün kavramsal mahiyeti ile kurmaca olan ve kurmaca olmayan günlüklerin çocuk edebiyatı içindeki konumundan bahsedilmiştir. Daha sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda günlük türünün yerine değinilmiştir. Günlüklerin Türkçe öğretiminde daha yaygın şekilde kullanılmasının sağlayacağı faydalar ve çocuk okura uygun günlüklerde bulunması gereken niteliklerden söz edilmiştir. Ardından çocuk edebiyatından bir günlük örneği olarak *Zlata'nın Günlüğü* adlı eser üzerine kısa bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Eserin, Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Son olarak ise günlük türünden Türkçe öğretiminde farklı dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla nasıl faydalanılabileceğine dair çeşitli etkinlik önerileri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Günlük, Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı, Zlata'nın Günlüğü.

---

\* Doktora öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, [hiskender82@gmail.com](mailto:hiskender82@gmail.com)

## An Evaluation of the Usage Possibilities of the Diary Genre in Teaching Turkish Language: The Case of Zlata's Diary

### Abstract

Diary is a genre that has not been able to find much space in children's literature and has been underutilized in the process of Turkish language teaching. However, diaries can be used to develop different language and thinking skills, particularly writing skills, through several activities. Diaries can help students to develop a more analytical and critical thinking during secondary school years when abstract thinking skills are gradually shaped. The study first deals with the conceptual nature of the diary genre and the position of fictional and non-fictional diaries in children's literature and discusses the position of diary in Turkish Language Curriculum. It also focuses on possible benefits provided by the use of diary in Turkish language teaching and the characteristics that need to be included in diaries and are suitable for child readers. It later carries out a brief review on the work *Zlata's Diary* that is a diary example of children's literature. It also evaluates the usage possibilities of this work in Turkish language teaching. The study finally offers a variety of activities regarding how to utilize the diary genre in Turkish language teaching in order to develop different language and thinking skills.

**Keywords:** Diary, Turkish language teaching, children's literature, Zlata's Diary.

## Giriş

Günlükler; birinci kişi anlatımına dayalı, kişisel tecrübelerin yansıdığı ve öznel yargıların yoğun yer tuttuğu belirli bir zaman çizgisi üzerinde ilerleyen yazılardan oluşur. Karataş (2011)'a göre günlükler bir bakıma hatıranın günü gününe, sıcağı sıcağına yazılmış ve tarih konmuş şeklidir. Günlükler, sıklıkla hiç kimseye ifade edilmemiş duygu ve düşünceleri içeren metinlerden oluştuğundan başka insanların merak duygusunu üzerine çeker. Bu tür kişiye özel metinlerden bir insanın karakterini veya anlattığı olayların o kişinin bakış açısına göre nasıl şekillendiğini anlama ihtimali diğer insanların ilgisini çekmektedir. Bu bakımdan günlüklerin gizli ve kişiye özel yapısının okur üzerinde okuma motivasyonu bakımından psikolojik bir etki oluşturduğu düşünülebilir.

Günlüklerin okuma motivasyonuna yönelik bu tür bir etkisinin yanında yazarları için de farklı psikolojik etkileri mevcuttur. Kişisel mektuplar, notlar, e-postalar ve anılar gibi bireysel yazı biçimlerinden olan günlükler (Phenix, 2002: 37) Anne Frank veya Zlata Filipovic örneklerinde olduğu gibi çocuklar için hayatın acımasızlığından bir tür kaçış yolu olarak görülmüştür. İncelendiği zaman günlüklerinin çetin hayat şartları altında bu iki çocuğun gerçek anlamda dostu ve sırdaşı olduğu görülebilir. Anne Frank'ın günlüğüne Kitty, Zlata Filipovic'in ise Mimmy adını vermesi aslında çocukların günlükleri, hayatlarının zor dönemlerinde kendilerine dost olarak görmelerine bir işarettir.

Günlük türündeki metinlerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunsa da bu çalışmada günlükler, kurmaca günlükler ve kurmaca olmayan günlükler şeklinde ikiye ayrılmıştır. Kurmaca günlükler, gerçekten yaşanmamış veya yaşanmış olsa bile yazar tarafından daha sonra edebî bir kaygıyla günlük şekline dönüştürülen olayları içeren metinlerdir. Bu günlükler, yazarın veya başka bir kahramanın bakış açısından okura sunuluyor olabilir. En bilinen örneklerinden birisi olan gençlik edebiyatı klasiklerinden *Bir Genç Kızın Uyuşturucu Günlüğü (Go Ask Alice)* yayımlandığında kimliğini gizleyen bir genç kızın ağzından kurmaca olmayan bir günlük şeklinde yazılmış görünüyordu. Oysaki bu günlük, bir terapist olan Beatrice Sparks (1917-2012) tarafından kaleme alınmış kurmaca bir eserdir. Kurmaca günlüklerin çocuk ve gençlik edebiyatı alanında en önemli örnekleri olarak Sue Townsend'in *Bir Yenyetmenin Gizli Günlüğü (The Secret Diary of*

*Adrian Mole, Ages 13 ¾*), Louise Rennison'ın *Okumayın Günlüğümü* (*Angus, Thongs and Full-Frontal Snogging*), Jeff Kinney'in *Saftirik Greg'in Günlüğü* (*Diary of a Wimpy Kid*), Rachel Renee Russell'ın *Bir Şapşalın Günlüğü* (*Dork Diaries*), Sita Brahmachari'nin *Enginar Kalpler* (*Artichoke Hearts*), Meg Cabot'nun *Prences Günlükleri* (*Princess Diaries*) kitapları sayılabilir. Bir klasik olarak en bilinen örneklerden birisi ise Edmondo De Amicis'in *Çocuk Kalbi* kitabıdır. Türk çocuk ve gençlik edebiyatında ise Arslan Sayman'ın *Ufaklığın Eğlenceli Günlükleri*, Koray Avcı Çakman'ın *Geveze Prences'in Günlüğü*, Arzu Çallıoğlu Eren'in *Börülce'nin Günlüğü*, Erdoğan Kahyaoğlu'nun *Bıdır'ın Günlüğü*, Hamdullah Köseoğlu'nun *Barış'ın Günlüğü* kitapları kurmaca günlükler arasında değerlendirilebilir.

Son yıllarda çocuk edebiyatı sahasında kurmaca günlüklerin mizahi tonu giderek artan bir biçimde görüldüğü yeni bir akım başlamıştır. Bu akımın öncüsü ise 2007 yılında Jeff Kinney'in kaleme almaya başladığı *Saftirik Greg'in Günlüğü* serisidir. Günlüğe eşlik eden çizimler, kitabın çizgili bir defter görünümünde olması ve kitapta el yazısı kullanılması belirgin özellikler olarak dikkat çeker. Şimdiye on bir farklı kitabın yayımlandığı seri, bütün dünyada ilgi çekmiş ve 100 milyondan fazla kopya satmıştır. Kinney'in başarısı kendisine benzer bir yolda ilerleyen pek çok yazarın ortaya çıkışını sağlamıştır. Özellikle Rachel Renee Russell'ın *Bir Şapşalın Günlüğü* (*Dork Diaries*) serisi bu akımın en önemli takipçilerinden birisi kabul edilmektedir (Rickard, 2014). Bu tür kitaplar günümüzde çok katmanlı (multimodal) yapısıyla giderek çocuk edebiyatı sahasında yaygınlaşmakta ve çocuk okurun ilgisini çekmektedir.

Kurmaca olmayan günlüklere örnek olarak ise Batı'da öğretim süreçlerinde de yaygın olarak değerlendirilen Anne Frank'ın *Bir Genç Kızın Günlüğü* (*Diary of a Young Girl*) ve Zlata Filipovic'in *Zlata'nın Günlüğü* gösterilebilir. Kurmaca olmayan günlükler, yazarı tarafından deneyimlenen ve yaşadığı süreçte kayda geçirilmiş yazılardan oluşur. Kurmaca olmayan günlükler, yazıldığı dönem için önemli tarihsel veriler içerir. Örneğin İngiliz parlamento üyesi ve donanma amirali Samuel Pepys (1633-1703), 1660 yılından 1669 yılına kadar uzanan sürede tuttuğu meşhur günlüğünde o dönemin Londra'sının hem büyüleyici yönlerini hem de kusurlarını dürüstçe kaleme almıştır (Kuiper, 2012: 206). Bu tür günlüklerden Batı'da tarihsel olayların öğretiminde önemli ölçüde faydalanılmaktadır. Bununla beraber

Türk edebiyatında günlük türü ancak Tanzimat Dönemi'yle beraber gelişmeye başladığı için daha eski dönemler için tarihsel bir doküman olarak günlüklerden öğretim sürecinde faydalanmak çok fazla mümkün görünmemektedir.

### **Türkçe Öğretiminde Günlük Türünün Yeri**

Türkçe öğretimi açısından bakıldığında “günlük, yazma becerisinin gelişmesinde ve yazma alışkanlığının kazanılmasında çok önemli bir türdür.” (Baş, 2015: 139). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yazma öğrenme alanında günlük tutma, amaç ve kazanımlardan birisi olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri günlük tutmaları konusunda özendirilmesi beklenmektedir. Yine Program'da “Öğrenciler her gün günlük tutabilecekleri gibi yalnızca etkilendikleri olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini de yazabilirler.” denilmektedir (2006: 35). Baş (2015: 143)'a göre, ikinci kademede öğrenci birinci kademede başladığı günlük tutmaya devam etmeli ancak tecrübe ve gözlemlerini sorgulayarak yazıya aktarmalıdır. Görüldüğü üzere ortaokul yıllarından itibaren öğrencilerin tuttıkları günlükler sadece yaşananların bir kaydı olmamalı, yaşananların üzerine daha eleştirel, analitik ve ayrıntılı fikirlerin geliştirildiği yazılar içermelidir. Diğer bir ifadeyle günlükler sadece günlük olayları kaydetmenin ötesinde öğrencilerin eylemlerinin sonuçları hakkında derin bir şekilde düşünmelerine yardım etmelidir (Hoffner, 2010:28). Bu tür bir beklenti oluşmasının en temel gerekçesi ise öğrencilerin ortaokul çağlarından itibaren soyut düşünme becerisini edinmeye başlamalarıdır. TDÖP'de yazma öğrenme alanıyla ilişkilendirilen günlük tutma etkinliklerine ilişkin en ayrıntılı açıklamalardan birisi ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda yer almaktadır:

“Öğrencilerinize bir kimsenin günlük gözlemlerini, izlenim ve düşüncelerini, başından geçen olayları günü gününe yazarak ve tarih atarak oluşturduğu yazılara günlük (günce) denildiğini belirtiniz. Öğrencilerinizden, günlük gözlemlerini veya başlarından geçen olayları yazmaları için bir defter tutmalarını isteyiniz. Günlük tutmak için elektronik ortamı (Word, Web...) da kullanabileceklerini söyleyiniz. Günlük tutan öğrencilerden

günlüklerinde nasıl bir dil kullandıkları hangi konulara yer verdikleri gibi konularda konuşmalarını isteyiniz.” (2015: 52)

Yazma öğrenme alanıyla ilgili yapılan farklı çalışmalar, günlük tutma ile yazma becerisi arasında olumlu bir ilişkinin varlığını işaret etmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri içinde günlük tutmayan öğrenciler tutanlara göre daha fazla yazma tutukluğu yaşamaktadır (Özbay ve Zorbaz, 2012). Yine, günlük tutan öğrenciler tutmayanlara göre yazma becerisinde kendilerine daha çok güvenmekte, yazma becerisine karşı daha tutkulu görünmekte ve yazma becerisini sürekli geliştirmek istemektedirler (Kana, Özbaşı ve Ünlü, 2015). Kalyoncu ve Dağlı (2007), 2. sınıf öğrencilerinin günlük tutarak yazılı ifade becerilerinin geliştiğini, olaylar üzerine daha analitik ve eleştirel düşündüklerini, gözlem ve dinleme becerilerinin arttığını, karşılaştırmalar yapabildiklerini, noktalama işaretlerini daha doğru kullandıklarını, sezgisel ve kendiliğinden betimlemeler yapmaya başladıklarını belirlemiştir. Günlüklerin öğretim süreçlerine olan olumlu etkisine en çarpıcı örneklerden birisi ise 2003 yılında 4. sınıf öğrencilerinin yazdığı sınıf günlüklerinden derlenerek oluşturulan *Sınıf Günlükleri* kitabıdır. Kitabın ortaya çıkış serüveni, sınıf öğretmeni Nermin Şenol Kalyoncu'nun desteği ve teşvikiyle öğrencilerinin günlükler tutmasıyla başlamıştır. Öğretmenin öğrencilere günlük yazdırmaya başlamasının temel motivasyon kaynağı ise öğrencilerin derslere karşı ilgisiz ve isteksiz tavırlarıdır (URL-1).

TDÖP'de günlük türüyle ilgili olarak sadece yazma alanına ilişkin kazanımlar mevcutsa da günlükler farklı dil ve düşünme becerilerinin öğretiminde de işlevsel olarak kullanılabilirler. Öğrencileri nitelikli ve gelişim dönemlerinin gerçekliklerine uygun günlüklerle buluşturmanın ve bunlarla ilgili çeşitli etkinlikler yapmanın farklı dil ve düşünme becerileri üzerine olumlu etkisi olacağı varsayılabilir. Bununla birlikte TDÖP'de günlük türü 6, 7 ve 8. sınıfta yer verilmesi gereken edebî türler arasında yer almamaktadır. Bu durumda ders kitapları da günlük türüyle ilgili metin örneklerine yer vermemektedir. Öğrencilerin nitelikli günlük örnekleriyle tanışmadığı ve günlük türüyle ilgili deneyimlerinin zenginleştirilmediği öğretim süreçleri, Türkçe dersi açısından öğrencilerin günlük tutma kazanımı edinmesinde ve günlük tutmanın değerini kavramasında belirli ölçüde yetersizlikler içerecektir. Bu konuda öğretmenler ve ailelere çocuklara yönelik çeşitli

günlüklerle buluşturmak görevi düşmektedir. Bu günlüklerin de çocuk edebiyatının temel ilkelerini (çocuk bakışını yansıtan, çocuk gerçekliğine hitap eden, çocuğun yaş ve ilgisine göre olan) göz önünde tutan kitaplar olması gerekmektedir. Arıcı (2016: 165)'ya göre çocukla buluşturulacak olan günlükler aşağıdaki niteliklere sahip olmalıdır:

- Günlükler çocuğun seviyesine göre açık, anlaşılır olmalıdır.
- Konuları çocuğun ilgisini çekebilecek hareketli olaylara dayanmalıdır.
- Günlüklerdeki olaylar, çocuklara güzel örnek teşkil etmeli, istedik davranış kazandırma yönüyle örtüşmelidir.
- İçtenlikle inandırıcı bir dille yazılmış olmalıdır.
- Ağır tasvirlerle ve betimlemelerle derin ruh tahlilleriyle örülmüş ve bilgi aktarımı niteliğindeki günlükler kullanılmamalıdır.

### **Türkçe Dersinde Kullanılabilecek Bir Günlük Örneği: Zlata'nın Günlüğü**

Günlük türünden faydalanarak gerçekleştirilecek olan Türkçe öğretimi etkinliklerinde kullanılacak kaynaklardan birisi Zlata Filipovic tarafından kaleme alınmış günlük olabilir. *Zlata'nın Günlüğü*, Zlata Filipovic tarafından 1991-1993 arasında Bosna Savaşı esnasında yazılmıştır. Saraybosna kuşatma altındayken savaşın vahşetini derinden hisseden küçük bir kızın neler yaşayıp hissettiğini anlatan bu günlük, 20. yüzyılda Anne Frank'ın günlükleriyle beraber savaşı bir çocuğun bakış açısından anlatan en önemli eserlerden olmuştur. Günlüğüne "Sevgili Mimmy" diye hitap eden Zlata, tıpkı Anne Frank'ın yaptığı gibi savaşın mahvettiği çocukluğunda kendisine bir arkadaş ve sırdaş olarak günlüğünü seçmiştir. Bu günlükten öğretim süreçlerinde güncel meseleler hakkında çocuklarda belirli bir duyarlık uyandırmak amacıyla da faydalanılabilir. Bilindiği üzere Suriye'de meydana gelen savaştan ötürü binlerce çocuk ailesiyle beraber Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır. Mercan Uzun ve Bütün (2016), çalışmalarında Türkiye'deki Suriyeli çocukların yoksulluk, dil ve kültür farklılığı, dışlanma gibi birçok sorunla çok erken yaşlarda karşılaştığını tespit etmiştir. Yaş grubu itibarıyla 5. ve 6. sınıflar için uygun olduğu düşünülen *Zlata'nın Günlüğü*'nden öğrencilerin bir savaşın kendileriyle aynı yaşlarda bir çocuğun ruhunda yol açtığı yaraları duyumsaması ve savaş mağduru çocuklara karşı bu anlamda duygusal bir yakınlık hissi oluşturmaya amacıyla yararlanılabilir.



### Türkçe Öğretiminde Günlüklerin Kullanılabileceği Çeşitli Etkinlikler

Günlüklerden yararlanarak farklı dil becerilerinin öğrenimine katkıda bulunmak için aşağıda örnekleri verilen çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir:

- Çocuk ve gençlik edebiyatından nitelikli kurmaca olmayan çeşitli günlükler okunarak bunlar üzerine çeşitli tartışmalar ve etkinlikler (okuma çemberi gibi) düzenlenebilir (Hoffner, 2012). Kurmaca olmayan günlüklerin biyografik çalışmalar açısından ve tarih kaynakları olarak değerini öğrencilere sezdirecek tartışmalar yürütülebilir. Aşağıda verilen performans değerlendirme ölçeğiyle öğrencilerin günlüklerin değeri ve önemi üzerine yapacakları tartışma puanlandırılabilir.

**Tablo 1.** Okuma Çemberi Etkinliğine İlişkin Performans Değerlendirme Ölçeği

5	4	3	2	1
Öğrenci bir günlüğü grupla incelemiş ve tartışmaya sürekli katkıda bulunmuştur.	Öğrenci bir günlüğü grupla incelemiş ve tartışmaya sık katkıda bulunmuştur.	Öğrenci bir günlüğü grupla incelemiş ve tartışmaya biraz katkıda bulunmuştur.	Öğrenci bir günlüğü grupla incelemiş ve tartışmaya çok az katkıda bulunmuştur.	Öğrenci bir günlüğü grupla beraber incelemiş ancak tartışmaya katılmamıştır

Ölçek, (Hoffner, 2012)'den uyarlanmıştır.

- Öğrencilere bir hafta boyunca günlük tutma görevi verilerek daha sonra bu günlükte yazılanlar sınıfın geri kalanıyla paylaşılabilir (Hoffner, 2012). Öğrenciler özellikle günlük tutma deneyimlerinden bahsedebilirler. Öğrencilere yöneltilen günlük tutmanın kendilerine nasıl hissettirdiği, günlük tutarken zorlanıp zorlanmadıkları, günlük tutmaya bundan sonra devam edip etmeyecekleri gibi sorularla bir tartışma yürütülebilir. Daha sonra tutulan günlükler bir performans değerlendirme ölçeğiyle değerlendirilebilir.

**Tablo 2.** Günlük Tutma Etkinliğine İlişkin Performans Değerlendirme Ölçeği

5	4	3	2	1
Öğrenci haftanın her günü için eleştirel ve analitik değerlendirmelere yer veren günlük tutmuştur.	Öğrenci haftanın her günü için eleştirel ve analitik değerlendirmeler içermeyen günlük tutmuştur.	Öğrenci 4-6 gün arasında günlük tutmuştur.	Öğrenci 1-3 gün arasında günlük tutmuştur.	Öğrenci günlük tutmamıştır.

Ölçek, (Hoffner, 2012)'den uyarlanmıştır.

Öğrencilerle bu etkinlik zaman zaman tekrarlanabilir. Bununla birlikte günlüklerin özel ve kişisel bir yanı olduğu unutulmamalıdır. Mektup ve günlük gibi kişiye özel sayılabilecek yazıları öğrencilere okutmaya zorlamanın onlar üzerinde olumsuz etkileri olabilir (Hodson ve Jones, 2012: 17). Bu nedenle öğrencinin günlüğünü sadece öğretmenle mi yoksa sınıf arkadaşlarıyla mı paylaşmak istediği öğrenilmeli ve buna göre hareket edilmelidir.

- Okunan günlüklerden hareketle farklı edebî türlerle ilgili yazma etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Zlata'ya mektup yazma veya Zlata'nın yaşadıklarından hareketle bir kısa öykü yazma bu tür etkinliklere örnek gösterilebilir.
- Farklı türlerde okunan kitapların kahramanları ağzından kurmaca günlükler oluşturulabilir. Öğrencilerin seçeceği bir roman veya kısa öykü kahramanının başlarından geçen olaylar ve bu olaylar üzerine olan değerlendirmeleri günlük biçiminde aktarılabilir.
- Öğrencilerden sınıf seviyelerine uygun şekilde öğrendikleri tarihsel olaylardan seçtikleri herhangi birini günlük biçiminde yazıya aktarmaları istenebilir. Bunu yaparken beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilere yardımcı olunabilir. Olay esnasında betimlemelerine yardımcı olması için öğrencilerin duydukları, gördükleri ve kokladıkları şeyleri düşünmeleri istenir. Olay sırasında ne hissedebilecekleri, ne yaptıkları (olaya dâhil mi oldukları ya da kendilerini güvenli bir uzaklıkta mı tuttukları), hangi rolü üstlendikleri, olayda birini ya da bir şeyi kaybedip kaybetmedikleri *vb.* tartışılıp notlar çıkarılabilir (Ball, Buckton ve Sanderson, 2000).
- Öğrenciler; sanat, spor, doğa bilimleri *vb.* üzerine düşüncelerini ve gözlemlerini içeren özel bir alana yönelik günlükler tutabilir. Bu günlükler tutulurken anlatılanlarla ilgili çeşitli çizimler yapılabilir veya resim ve fotoğraflar günlüğe eklenebilir.
- Bütün öğrencilerin katılacağı ortak bir sınıf günlüğü oluşturulabilir. Öğrenciler, sınıfta o gün yapılan etkinlikler ve yaşanan olaylarla ilgili düşüncelerini bu günlükte paylaşabilirler. Bu günlükler daha sonra zaman zaman okunarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde açık bir kaynak olarak kullanılabilir.

- Son yıllarda yapılan araştırmalarda ağ günlüklerinin öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarıya katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Babur, 2010; Kocaoğlu ve Keleş, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin ağ günlükleri (blog) oluşturması ve düşüncelerini internet üzerinden bu günlükler aracılığıyla akranlarıyla paylaşması teşvik edilebilir.

### Sonuç

Günümüzde çocuk edebiyatı alanında özellikle kurmaca günlükler şeklinde oluşturulan kitapların giderek daha fazla sayıda yayımlanmaya başladığı görülmektedir. Bununla birlikte kurmaca olsun veya olmasın günlükler Türkçe öğretim sürecinde yeterince yararlanılmamış bir edebî türdür. Türkçe dersinde günlüklerle ilgili birbirine benzer ve kısıtlı sayıda etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Oysa günlüklerden Türkçe dersinde başta yazma öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiş olarak farklı dil ve düşünce becerilerinin geliştirilmesi için yararlanmak mümkündür. *Zlata'nın Günlüğü* gibi bir günlük, çocukların temel dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılabileceği gibi savaş konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmak amacıyla da değerlendirilebilir. Bu bakımdan günlük türünden örnek metinlere Türkçe ders kitaplarında daha geniş bir şekilde yer verilmeli ve günlüklerin kullanıldığı etkinlik örnekleri öğretim sürecinde çeşitlendirilmelidir.

### Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2016). Çocuk edebiyatı ve kültürü. Ankara: Pegem Akademi.
- Babur, A. (2010). *Bolu Gazipaşa İlköğretim Okulu 5. sınıf bilişim teknolojileri dersinde ağ günlüğü ortamında "Yayıncılığa Başlıyorum" ünitesinin işlenmesinin eleştirel düşünmeye, kalıcılığa ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ball, B., Buckton, C. ve Bennett, L. (2000). Models for writing teacher's book. Oxford: Ginn.
- Baş, B. (2015). Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Filipovic, Z. (2012). Zlata'nın günlüğü. İstanbul: Artemis.
- Hodson, P. ve Jones, D. (2012). Teaching children to write. London and New York: Routledge.
- Hoffner, H. (2010). Literacy lessons, K-8: connecting activities to standarts and students to communities. California: Corwin.
- Kalyoncu, N. ve Dağlı, S. B. (2007). Çocuklar için yaratıcı yazı atölyesi çalışmaları ilk konumuz günlükler. (ed.) S. Sever, 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, ss. 671-676. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kana, F., Özbaşı, D. ve Ünlü, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 909-931.
- Karataş, T. (2011). Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü. İstanbul: Sütun Yayınları.
- Kocaoğlu, A. ve Keleş, E. (2015). Beyin temelli öğrenmeye dayalı ağ günlüğü sitesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4 (3), 1-12.
- Kuiper, K. (2012). Prose literary terms and concepts. New York: Britannica Educational Publishing.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi öğretim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.
- Phenix, J. (2002). The reading teacher's handbook. Ontario: Pembroke.
- Rickard, R. L. (2014). *Wimps, dorks and reluctant readers: redefining literacy in multimodal middle grade diary books*. Master's Theses and Doctoral Dissertations, Paper 569, Eastern Michigan University.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 47-72.
- URL-1. (2016). <http://www.radikal.com.tr/turkiye/oyku-eken-kitap-bicer-739169/>.



## Eski Türklerde Devlet Sisteminin Mutlak Monarşik Modelden Ayrılan Yönleri

Received/Geliş: 22/11/2016  
Accepted/Kabul: 02/04/2017

Demokaan DEMİREL\*

### Öz

Eski Türklerdeki devlet yapısının temelinde dört unsur vardır. Bunlar; halk, özgürlük, ülke ve kanundur. Halk, boyların bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bağımsızlık, Türklerin büyük önem verdiği bir unsurdur ve bunun için mutlak bir devlet yapısı gereklidir. Ayrıca her Türk devleti belirli bir arazi üzerinde kurulmuştur ve Türk devletleri kanun anlamına gelen töre hükümlerine göre idare edilmişlerdir. Adalet, eşitlik ve insanlık törenin değişmeyen hükümleridir. Bu hükümler kişi hak ve hürriyetlerini güvence altına almaktadır. Eski Türkler disiplin, özgür düşünce, cesaret, geçmişe bağlılık gibi özelliklere sahip fertlerden oluşmaktadır. Bu çalışma, Eski Türk devletlerindeki yönetsel nitelikleri mutlak monarşik rejimlerin özellikleri ile karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada devlet yönetimindeki unsurlar dikkate alınmıştır ve genel anlamda idari yapının kendine özgü özellikleri tespit edilmiştir. Kurultay ve törenin hükümdarın siyasal iktidarı üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Veraset usulü değerlendirilmektedir. Toplumsal bakımdan ise tabakalaşma, özel mülkiyet ve kadının aile içindeki rolü gibi hususlar monarşik sistem kapsamında incelemeye tabi tutulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Devlet Yapısı, Ülke, Töre, Bağımsızlık, Monarşi

---

\* Yrd. Doç. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü,  
demokaand@gmail.com

## The Different Aspects of the Ancient Turkish State from Absolute Monarchical Model

### Abstract

The ancient Turkish states constituted on four basic elements. These were people, independence, territory and law. The people were formed by coming together of the clans. Independence was a characteristic which ancient Turks gave a big importance to it and it had to a strong state structure for independence. Also, every Turkish state was established on a specific territory and they governed under the customary provisions which were described as law. Unchangeable provisions of the customs were justice, equity and humanity. These provisions assured on the individual rights and freedom. Ancient Turkish societies had some features such as discipline, free-thinking, courage, loyalty to past and the state. This study aims to compare the characteristics of administrative qualities of the ancient Turkish states with the characteristics of the absolute monarchical regimes. It has been into account the elements of the state administration and the distinctive features of the administrative structure have been identified generally. It is discussed that the state assembly "Toy" and the laws how do have effects political power of the ruler. It is considered a succession procedure in the study. It is socially examined that issues such as stratification, private property, the role of the woman within the family structure under the monarchical system.

**Keywords:** The State Structure, Territory, Law, Independence, Monarchy

## Giriş

Türkler devlet bilincine erken ulaşmış ve her zaman için devletin, milli varlığı koruyan, yaşatan ve geliştiren vazgeçilmez bir müessese olduğunun farkında olmuşlardır. Bu bakımdan Türkler dünya medeniyet tarihinde başlıca iki hususta önemli rol oynayarak hünelerlerini göstermişlerdir. Bunlardan ilki; Orta Asya'nın son derece olumsuz iklim ve çevre şartlarının zorunlu kıldığı atlı-göçebe hayat tarzını gerçekleştirmiş olmaları, diğeri ise yasalara ve törelere göre düzenli bir biçimde işleyen büyük devletler kurmalarındır. Bunda sahip oldukları değerlerin yeni yerler ele geçirmeyi, huzur ve barışı sağlamayı teşvik edici yapısı, ayak basılan coğrafyalarda istila ve sömürüye yönelmekten çok düzeni tesis etmeye çalışmaları önemli bir etken olmuştur.

Eski Türklerde devlete kutsallık kazandıran otorite, iradesini ve gücünü milletin varlığından almıştır. Devlet kavramı millet, ülke, egemenlik ve teşkilatlanma temelinde somutlaşmıştır. İlk kez bir devletin adı olarak Türk ismi Çin kaynaklarında M.Ö. 552 yılında geçmektedir. Coğrafya olarak ise erken orta çağlarda Türk adının Baykal-Hazar-Çin hududu içerisinde ortak bir siyasi kimliği niteleyen bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Çeşitli isimler adı altında varlığını sürdüren Türk toplumları ortak bir kültürel ve siyasi kimlik olarak Türk adını benimsemiş olup bu bahsedilen husus çeşitli yabancı menşeli kaynaklar tarafından da güçlü bir biçimde ortaya konmaktadır. Kavramsal bakımdan Eski Türkler tabiri Merkezi Asya ile milattan önceki dönemden itibaren etnografya dönemini ve Güney Sibirya olarak bilinen Merkezi Asya bölgesine Rusların gelmesiyle son bulan dönemi kapsayan tarihsel sınırlar içindeki tüm Türk halkları için kullanılmaktadır (Ekrem, 2006: 24).

Bu çalışmada amaçlanan siyasi ve kuramsal açıdan Eski Türk Devletlerinin yönetimine ilişkin nitelikleri belirleyerek bunların monarşik rejimlerden hangi hususlarda farklılık gösterdiğini açıklamaktır. Çalışmada literatür incelemesi yapılmak suretiyle metodolojik ve karşılaştırmaya dayalı analitik bir bilimsel yöntem kullanılarak devlet modelinin temel kurumları ele alınmış; hükümdar ve hükümet yapısı, ordu, kurultay (Toy) şeklindeki yapı gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda devletin dayandığı unsurlar olan halk, ülke, egemenlik ve kanun (töre) temaları üzerinde durulmuştur. Eski Türk devlet sistemindeki yapısal özelliklerin açıklanmasının ardından



bunların monarşik rejimler ile farklılaşan yönleri değerlendirilerek çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

### **Devletin Temel Kurumları**

Bu başlık adı altında Eski Türklerdeki hükümdarlık ve hükümet yapısı, ordu teşkilatlanması ve kurultayın devlet sistemi içindeki konumu işlenmektedir.

#### **Hükümdar (Kağan) ve Hükümet Yapısı**

Kağan unvanı tarihte ilk kez Hunlar tarafından kullanılmıştır ve il kelimesi ise Eski Türklerde devlete karşılık gelmektedir. İl, aileden başlayıp aileler birliği anlamına gelen urugların birleşmesiyle oluşan boy ve budun halkalarının en gelişmiş ve nihai şeklidir. İlk sosyal birlik olan aile, kan akrabalığı esasına dayanır ve tüm sosyal yapının çekirdeği durumundadır. Türklerdeki Hakan çadırlarıyla gök kubbe arasındaki benzerliğe dikkat edildiğinde devlet düzeni ile aile düzeni arasında sıkı bir ilişki kurulduğu görülür. Türk Kağanlarının çadırlarının kubbeli olması göğün yerdeki sembolü olarak kabul edilmiş, gök kubbe devletin, çadır ise ailenin örtüsü olarak düşünülmüştür (Niyazi, 2001: 26).

Kağan dışında, “Tan Hu”, “Han”, “Yabgu” gibi unvanlar alan hükümdar, ülkeden ve halktan birinci derecede sorumlu olan kişidir. Kağanın başlıca vazifeleri; milletine bakmak, gözetmek, doyurmak, boyları bir arada tutarak düzen içinde yaşatmak, dış tehditlere karşı tedbir almak ve yeni yerler ele geçirmektir. Eski Türk inancına göre taht, Kağan’a Tanrının bir ihsanıdır. Bu bakımdan Türk Kağanına Tanrı tarafından “Kut” verildiğine inanılır. Kut; devlet, saadet, ruh, baht ve ikbal anlamlarına gelmekte olup, Tanrının kutladığı Kağanına tüm dünyayı vaat ettiğine inanılır. Ancak; “Kut” Kağan’a ve ailesine ömür boyu bağışlanmamıştır. Kağan’ın başarısız seferleri, ekonomik yoksunluk ve adaletsizlik gibi kötü idare biçimleri sergilemesi durumunda görevden alınması mümkündür (Taşağıl, 1999: 58). Kut’a sahip olduğuna inanılan Aşina (Asena) boyunun kurucu atalarının dişi bir kurt tarafından yetiştirildiğine ve sahip oldukları demircilik yetenekleriyle dağı erittikleri kabul edilir (Roux, 1997: 49). Hükümdarlık klanı olarak nitelendirilen bu sülale içinden kimin kağan olacağını belirleyen kesin bir veraset kuralı da yoktur. Türklerdeki egemenlik anlayışına göre hanedanın kadımları dışındaki tüm erkek üyelerin egemenlikten pay almaya hakları

vardır. Hanedan üyelerinin egemenlikten pay almaları sonucu ortaya çıkan yapıya “ülüş sistemi” denir. Ülüş sisteminde ülke hanedan üyeleri arasında paylaşılmaktadır. Hanedanın erkek üyeleri, egemenlik ve iktidarda eşit hakka sahip olduğundan içlerinden biri kağan olarak tahta çıksa bile, potansiyel olarak hepsi ülkeyi yönetme hakkına sahiptir (İnalçık, 1959: 74-75; Ergin, 1970: 4-31). Bu durum Eski Türk devletlerini hızlı bir çöküş sürecine sürükleyecek kanlı veraset savaşlarına neden olmuştur. Türk hâkimiyet telakkisinde belli bir veraset hukukunun bulunmaması nedeniyle taht kavgaları meşru bir hak olarak algılanmıştır (Koca, 2002: 828). Devlet yönetimine ilişkin istikrarlı bir veraset sisteminin bulunmaması eski Türk devletlerinin kısa ömürlü olmalarına sebebiyet vermiştir.

Eski Türklerde bakan konumundaki yüksek görevlilere “Buyruk”, başbakan konumundaki birinci vezire de “Ayguci” veya “Öge” denirdi. Buyruk, Eski Türklerde Kağan yardımcılara verilen unvandır. Çin kaynaklarına göre, Göktürk ve Uygurlarda buyruk sayısı dokuzdur. Ayguciler hanedan dışından, devlete yaptıkları yararlı hizmetlerle seçkinleşen, halkın sevip saydığı kişiler arasından seçilmektedir. Buyruklar içinde en yüksek mertebedeki baş vezirin unvanını taşıyan kişi, Kağan adına ordu komutanlığı yapmaktan diplomatik ilişkileri yürütmeye kadar geniş bir yelpazede yetki ve sorumluluk sahibidir (Öztürk, 1973: 34). Bu bakımdan Ayguci merkezi idaredeki en önemli yapıtaşlarından biridir.

Yabgu ise birer küçük il olan bağlı budunların başlarındaki beylere verilen yüksek bir unvandır. Yabgular genellikle hükümdarların büyük kardeşleridir. Şad, bağlı İl’e merkezden gönderilen idarecidir. Şadlar hükümdarların küçük kardeşleridir. Genellikle devlete bağlı boylar, kavimler veya kent-devletleri Ulu Kağan’a bağlı bu reislerle verilmektedir. Devletin belirli bir bölgesinin bir yetkiliye verilmesi orada yaşayan kavimlerin yönetimini de sağlamaktadır (Yörükkan, 2004: 121-122). Yabgu ve Şadlar devletin merkezi yapısı dışında taşrada da denetim ve gözetimi sağlama isteğinin bir sonucu olarak görülmelidir.

Devlete bağlı daha küçük alt birimler olan boy beyliklerine gönderilen ve buralarda bir yandan kağan adına sevk ve idareyi yönlendiren tudunlar, bir yandan da vergi işlerini koordine eden devlet idaresindeki üst düzey memurlardandır. Hunlarda, Göktürk ve Uygurlarda başında “Bitigçi” veya “Tamgacı” denilen üst düzey bir bürokratin bulunduğu çeşitli dilleri konuşup

yazabilen kâtip ve kuryelerden oluşan heyetlerin var olduğu bilinmektedir. Bitigçi ve Tamgacı, Toy'da ve hükümet toplantılarında dış politikayla ilgili alınan kararları takip etmekle mükelleftir (Donuk, 1998: 84; Kafesoğlu, 1997: 278).

### **Ordu**

Eski Türklerde devlet yapısı orduya hâkim olan ilkelerle şekillenmiştir. Ordu yapısını belirleyen temel unsur Mete (Oğuz Kağan) Han'a atfedilen onlu sistemdir. Milli birlik ve bütünlüğün sağlanmasında onlu sistem etkili bir unsur olmuştur. Onlu sistem sayesinde orduda tüm boylar, onbaşılarından tümen başlarına kadar kumanda zinciriyle birbirine bağlanmakta, bu durum kader birlikteliği ve kaynaşmayı da beraberinde getirmektedir. Onlu sistem Türk siyasi teşekküllerinin tam bir disiplin içinde çalışmasını sağlayan başlıca faktördür (Kafesoğlu, 1996: 75).

Ordu; aile, boy ve budun dilimlerine göre taksim edilmiş, bir boyun 1000, budunun ise 10000 askerle sefere icabet etmesi beklenmiştir. Ordunun başkomutanı kağandır. Savaş açma ve sefer için birlik sevk etme kararlarını Ulu Kağan vermektedir. Göktürklerde subaşılık (ordu komutanlığı) ise Şadlara, Kağanların küçük kardeşlerine bırakılmıştır. Ulu Kağanlar hem büyük seferlere hem de akın seferlerine katılabilirler ve Ulu Kağanların "Böri" yani Kurt denilen kendi özel korumaları da bulunmaktadır (Erkoç, 2008: 231). Eski Türk devletlerinin savaşçı doğası ve atlı göçebe yaşam tarzı nedeniyle ordu devlet yönetiminin belkemiğini oluşturmaktadır ve ordu ile millet devletin bekası için yekpare bir bütünlük içindedir.

### **Kurultay (Toy)**

Toy hükümetten ayrı olarak siyasi, askeri, iktisadi ve kültürel tüm meselelerin görüşülüp karara bağlandığı bir meclistir. Üyelerine Toygun denilen bu meclis Mete Han (M.Ö. 209-174) devrinden itibaren Türk devletlerindeki önemli müesseselerden biri olmuştur. Toy, Kağandan sonra devletin iç ve dış tüm sorunlarının görüşülüp kararlaştırıldığı yüksek bir kurul organı olup, Kağan Toy'un kararlarının tümüne uymak zorunda değilse de onun kararlarını dikkate almak durumundadır. Bir devlet meclisi olan Toy'a başta Kağan olmak üzere, Kağan'ın karısı Hatun, Ayguci veya Öge, Buyruklar ve Tudun gibi beyler katılmaktadır. Tarhan, Apa, Erkin gibi unvanlara sahip Toygunlar, hizmetleri sayesinde devlet yönetiminde yükselmiş toy üyesi yüksek memurlardır. Savaş ilânı ve Kağan'ın ölümü dışında Yılbaşı, İlkbahar

ve Sonbahar olmak üzere senede üç kez toplanan Toylarda devlet ve millet meseleleri müzakere edilerek karara bağlanmaktadır. Toy; yasama ve yürütme yetkilerine sahiptir. Ayguci devlet yönetiminde icranın başıdır. Toylarda alınan kararların icrasından birinci derecede sorumludur (Kafesoğlu, 1997: 261). Toy'un bizzat kendisi töre koyar. Kağan'ın töre koyması doğrudan tek başına değil; yine Toy yoluyla gerçekleşir. Toy'a kanun teklifi Kağan tarafından yapılır ve kabul edilirse töre halini alır. Eski Türklerde Kağan seçiminde devlet meclisinin rolü büyüktür. Tahta geçiş kimi hallerde devlet meclisince yapılır. Bazen de mücadele sonucu tahta geçiş hakkını elde edenin kurultay tarafından onaylanması şeklinde olur (Arsal, 1974: 270-271; Avcıoğlu, 1979: 276-277). Toy yapılması hem bir tür yasama organı niteliğindedir hem de siyasal sistem içinde bir fren-denge unsurudur. Kağanın devlet yönetiminde mutlak, sınırsız ve keyfi bir egemenliğinin bulunmadığına işaret etmektedir. Örneğin; Göktürk hakanı Bilge Kağan'ın ülkedeki kentlerin surlarla çevrilmesi ve Budizm ile Taoizm'in serbestçe tanıtılması konusunda yaptığı iki teklif Türk milletinin hayat görüşüne ters düştüğü için meclis tarafından reddedilmiştir (Mandaloğlu, 2012: 217). Kağanın devleti yönetme kudreti bağlamında Toy oldukça önemli bir fonksiyona sahip olup bir anlamda kağanın hükümlerine siyasal açıdan meşruiyet kazandırıcı bir rol üstlenmektedir.

Özellikle İlkbahar toyu askeri-stratejik meseleler, dış politikayla ilgili işler, elçi kabulleri, yeni hükümdar seçimi gibi önemli devlet işlerinin görüşülmesi nedeniyle diğerlerine göre daha önemlidir. Toylarda eski Türk geleneklerine göre sıkı bir devlet protokolü ve disiplini uygulanır, Toylara devletin ileri gelenleri ve beylerinin yanı sıra halk da katılır, tâbi beyler ve yabancı zümrelerin temsilcilerinin bizzat katılmış olmaları ise devlete bağlılıkları ve yeni hükümdarı tanıdıkları anlamına gelir. Aksi bir davranış isyan şeklinde yorumlanır (İzgi, 1977: 31). Toy; devletin idari sistemi içinde üyelerinin temsili bir niteliği olması, yani kendi kabilelerinin iradelerini temsil etmeleri ve Kağan'ın iktidarını sınırlandırmaları gibi sebeplerle oldukça demokratik bir niteliğe sahiptir. Hatunların siyasi hayat içindeki konumu ile ilgili ilk bilgilere Çin kaynaklarında rastlanmaktadır. Çinli tarihçilerin yazdıklarına bakılırsa Türklerde hükümdar eşleri devlet meselelerinde görüşlerini açıkça beyan etmekteydi. Hakan tek başına bir elçiyi huzuruna kabul etmez sağda hakan solda hatun oturduğu bir zamanda huzura alınır,

şölenlerde, kurultaylarda (kinkeşlerde), ibadet ve ayinlerde, harp ve sulh meclislerinde, Hatun da mutlaka Hakanla beraber bulunurdu. Devlet teşkilatı içinde Hatun, Kağandan sonra gelen en önemli güçlerden birisiydi. En önemli yasama organı olan Toy üyesi olan Hatunlar hükümdara vekalet edebilir, ordu komutanlığı yapabiliirdi. Hatunların hizmetinde görev yapan bakanlar vardı. Kadınlar; hükümdar, kale muhafızı, vali, sefir olabilirdi (Gökalp, 2015: 193-204; Kafesoğlu, 1997: 258). Orhun abideleri de kadının siyasi rolünü ortaya koyan önemli bir örnektir. Kültigin abidesinde ikinci Göktürk Devleti'nin kuruluşu anlatılırken, “Yukarıda Türk Tanrısı, Türk mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiş, Türk Milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İleriş Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup yukarı kaldırmış olacak” diye yazmaktadır (Orkun, 1987: 34). Aslında Eski Türk devletlerinde kadınların siyasette yüksek mevkilere gelebilmeleri annenin aile içindeki rolünden kaynaklanmaktadır. Babadan sonra aileyi anne temsil ettiği için annenin yeri babanın diğer akrabalarından daha ileridir. Babanın mirası ve çocukların sorumluluğu anneye kalmaktadır. Kadınların hükümdar naibi ya da devlet içerisinde söz sahibi olmalarının temel sebebi budur (Kabaklı, 2008: 204). Hatunun da Kağanla birlikte yönetime katılabilmesi, Kağan öldüğünde yerine geçecek oğlu küçük ise oğlu adına devleti yönetebilmesi, devlet meclislerine bizzat katılarak oy sahibi olması devletin genel anlamda demokratik niteliğini pekiştirmektedir ve katılımcı bir devlet yönetim anlayışına işaret etmektedir (Gömeç, 1996: 122).

### **Devlet İdaresinin Ana Unsurları**

Bu kısımda Eski Türklerde devletin dayandığı unsurlardan Halk, Ülke, Egemenlik ve Kanun (Töre) başlıklarına değinilmektedir.

#### **Halk (Kün)**

Eski Türklerde halka kün, budun veya el denilmektedir. Budun; boylar birliği manasındadır. Aynı soydan gelen ve aynı dili konuşan boyların bir başkan etrafında toplanmasıyla budunlar oluşmaktadır. Orhun abidelerinde geçen; “Yukarıda Türk Tanrısı Türk Milleti yok olmasın diye! Bir millet olsun diye!” tarzındaki ifadeler devletin esas kurucusunun ve sahibinin Türk milleti olduğunu vurgulamaktadır. Türklerde devletin güçlü temellerle kurulup sağlaştırılması amacıyla tüm Türk boylarının aynı çatı altında toplanmasına büyük önem verilmiştir (Niyazi, 2001: 41). Ayrıca kişiler şahsi

bir hukukla donatılmıştır ve ekonomik olarak da hür bir hayat düzeni vardır. Her fert kendi şahsi mülküne sahiptir ve onu istediği gibi kullanıp tasarruf etmekte serbesttir. Göçebe hayat tarzı nedeniyle tarımsal faaliyetler az olduğu için feodal bir yapı oluşmamıştır. Eski Türk devletlerinde toplumsal açıdan bir sınıflaşmanın bulunmaması toplumsal düzenin eşitlikçi bir karaktere sahip olduğunu da göstermektedir. Toplumsal açıdan her birey, kadın-erkek savaşa her zaman hazır birer askerdir. Türk toplulukları siyasi vasıftadır. Dini bir karakter taşımadıklarından toplumsal yapıda ruhban sınıfı yoktur (Kafesoğlu, 1997: 228-229).

### Ülke (Uluş)

Eski Türk devletlerinde ülke hükümdarın şahsi malı olmaktan çok, her daim korumakla görevli olduğu bir ata yadigârı olarak algılanmıştır. Ülkeye hiçbir zaman toprak parçası gözüyle bakılmamış, aksine büyük bir kutsiyet atfedilmiştir. Toprak devletin temeli olarak görülmüş, ata toprağını ata ruhlarıyla diğer koruyucu ruhların koruduğuna inanılmıştır. Türk milleti yalnız hür ve müstakil bir şekilde hayatını idame ettirebildiği toprağı vatan olarak kabul etmiştir. Bu da aile ile devlet birliğini sağlayan güzel bir inanıştır (Kafesoğlu, 1997: 223; Ögel, 1982: 225-226). Türklerde bağımsızlık ülküsünün ve devlet bilincinin mevcudiyeti, kurulu devletleri gerileme ve yıkılma sürecine girdiğinde göç etme yoluyla hemen yeni bir devlet kurma arayışına girme düşüncesinde somutlaşmıştır.

### Egemenlik

Türkler egemenlik kavramını “Oksızlık” kelimesiyle ifade etmişlerdir. Temelini Türk kültüründe bulan ve egemenliğin zorunlu kıldığı bağımsızlık duygusu Türk milletinin karakteristik özelliklerinden biridir. Devlette hâkimiyet iki biçimde kendini göstermektedir. Bunlardan ilki olan iç hâkimiyet yani devletin elinde bulunan topraklarda emretme hak ve yetkisini tam olarak gerçekleştirmesidir. Devlette hâkimiyetin ikinci tezahürü ise tam bağımsızlıktır (Koca, 2002: 82). Devlet bağımsızlıkla eşdeğer görülmüştür. Atlı göçebe kavimlerin bir araya gelerek devlet kurmaları ve devletin bekası için çalışmaları bu temel düşüncenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Türk devlet geleneğinde Kağanlar, töreleri uygulamak için Gök Tanrı tarafından atanan bir görevli olmaktan öteye geçememiştir. Türklerdeki egemenlik anlayışı, tanrısal kaynaklara dayandığı ve bu bir gelenek halinde asırlarca sürdüğünden geleneksel; hanedanın kendisine üstün özellikler atfetmesinden

dolayı ailesel karizmatik ve siyasal iktidarın töreye bağlı olması nedeniyle yasal otorite özelliklerinden oluşan karma bir yapıya sahiptir (Özdemir, 2009: 129-135). Bağımsızlığın korunmasında ve sürdürülmesinde Kağan'ın başarı veya başarısızlıkları göz önünde tutulmuştur. Devlet yönetimindeki başarısız sonuçlardan dolayı egemenlik tehlike altına girdiği anda hükümdar değişimi yoluna gitmekten çekinilmemiştir.

### **Töre (Kanun)**

Eski Türk devletlerinde hâkimiyetin kaynağı olan Tanrı, hâkimiyetini hükümdar aracılığıyla, hükümdar ise töre yoluyla kullanırdı. Dolayısıyla Türklerde devletin varlığı ve sürekliliği töreye bağlıydı ve devlet töre hükümleri çerçevesinde yönetiliyordu. Töreler, genellikle halka veya kurultaya danışılarak çıkarılmıştı. Bu anlayış en geniş anlamıyla toplumun ortak bilincinin ürünü olan Türklere özgü bir hukuk kodu olarak ortaya çıkmıştır. Türk töresine göre; Kağan'ın en başta gelen görevi devletin birlik ve beraberliğini sağlamak ve korumak üzere ekonomik refahın, adaletin ve asayişin sağlanmasıdır. Bunun için Kağan'ın adil töreler yaparak bunları adaletle uygulaması yönetim hakkının devamlılığı ve halkın kendisine itaat etmesi için elzemdir. Aksi takdirde kutun Tanrı tarafından geri alındığı inancıyla Kağan'ın tahttan indirilmesi söz konusudur. Orta Asya Türk devlet geleneğinde kut bir Tanrı ihsanı olarak kabul edilirken, kut sahibi olan siyasal iktidar töre hükümleriyle sınırlandırılmıştır (Özdemir, 2009: 129-130; Kaşıkçı, 2002: 889). Töre hukuku kapsamındaki kurallar bütününe oluşturduğu ortam hukuksal/ussal otorite ile siyasal meşruiyet arasında bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir. Hukuksal/ussal nitelik, Kağanların yaptıkları işlerden dolayı hesap vermeleri ve hatta meşruluğunu kaybeden iktidara karşı itaat etmeme hakkının öngörülmemesinden kaynaklanır.

Eski Türklerde töre; iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri, kurultaylarda verilen kararların töre olarak kabul edilmesidir. Diğeri, törenin halk içinde kendiliğinden ve yavaş yavaş oluşabilen yosun denilen gelenek-görenek kurallarının Kağan tarafından kabulüyle töre şeklini almasıdır. Başa geçen her Kağan'ın mutlaka bir töre oluşturması zorunlu olduğu için töre aynı zamanda yasama gücünün de bir sembolü olarak görülmektedir. Törenin ortadan kalkması devlet nizamının ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Devlet düzeninin işleme, hükümdarın devleti yönetmesi, halkın huzur içinde yaşaması törenin doğrudan uygulanmasıyla bağlantılıdır. Eski Türk

devletlerinde törenin Kağan tarafından düzenlenmesi veya ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir. Töre, yalnızca Kağanın töreye uygun hareket etmesi ile uygulanmaz. Törenin uygulanabilmesi için devlet ricalinin uyum içerisinde hareket etmesi gereklidir. Töre, Kağan tarafından temsil edilmekle birlikte ondan daha üstün bir konumdadır. Çünkü töreye karşı çıkan Kağan kutunu yani hakimiyetini de kaybeder (Berber, 2011: 3-4). Türkler sınıfsız bir toplumsal yapıya sahip olduklarından töre hükümleri tüm vatandaşlara eşit bir biçimde uygulanmıştır. Adalet, faydalılık, eşitlik ve insanlık törenin değişmeyen hükümleridir. Töre sayesinde toplumun devlete bağlılık ve güveni daha da artmıştır (Durmuş, 2008: 42-43; Özdemir, 2009: 131). Töre, devletin belli kurallar içinde işlemlerini sağladığından toplumun devlete olan güvenini ve sadakatini de arttıran önemli bir unsurdur. Türklerin tarih boyunca oldukça geniş bir coğrafi alana yayılması ile töre kavramı da daha fazla anlam ifade etmeye başlamıştır. Töre; din, gelenek, görenek, örf, yargı, hak, hukuk, duruşma, celse anlamlarında da kullanılarak bir anlam genişlemesine uğramıştır (Berber, 2011: 6).

### **Devletin Niteliklerinin Mutlak Monarşik Rejimlerle Kıyaslanması**

Monarşi sözcüğü Fransızca “Monarchie” kelimesinden dilimize girmiş olup Yunanca “Tek Şef” anlamına gelen Monos ve Archein kelimelerinden türemiştir. Tek kişinin yönetimi anlamına gelmektedir. Bir hükümdarın devlet başkanı olduğu bir yönetim biçimidir. Monarşilerde siyasal güç yürütme organında birleşmiş, monark; yasama, yürütme ve yargıyla ilgili tüm yetkileri kendi elinde toplamıştır (Gözler, 2008: 92). Daver (1993: 169); hükümdarın konumuna göre monarşilerin sınıflandırılabilceğini belirtmektedir. Buna göre; kendisine tanrısal nitelik atfedilen hükümdarlara sahip monarşilerde monarkın Tanrı dahil hiç kimseye hesap verme yükümlülüğü yoktur. Yarı-tanrısal nitelikler atfedilen hükümdarların bulunduğu monarşilerde iktidarın sahibi Tanrı tarafından seçilmiştir ve iktidarını Tanrı adına sürdürme anlayışı geçerlidir. Monarşilerde hükümdarlar uyruklarının bazılarını (zengin ve güçlü soylular, etkili din adamları gibi) korumak ve kollamak zorundadır. Çünkü; monarşilerde hükümdar ile halk arasında ara sınıf olarak da tabir edilen senyörler, din adamları gibi elit tabaka yer almaktadır. Zenginliklerin paylaşımında herhangi bir eşitlik bulunmadığından bu elit tabaka lüks içinde



yaşar veyaptığı yüksek harcamalar gelir eşitsizliklerinin varlığını yansıtır. Ataerkil bir sistem olan monarşide yönetici halkın mutluluğunu gözetmez. Aksine kişisel çıkarlarını halkın ve yoksul bırakılmasında görür. Monarşilerde tek kişinin elinde bulunan egemenlik bölünemez niteliktedir. Ayrıca din olgusu siyasal iktidarın bir aracı ve sosyal kaynaşmanın etkili bir unsurudur. Monark devlet yönetiminde etkili olabilecek sayılı bilgini ve erdemli kişileri bulup ortaya çıkarabilecek tek kişidir. Hükümdarın özel çıkarı ile kamunun genel çıkarları adeta özdeşleştirilmiştir. Bu açıdan monarşilerde siyasal iktidarın bölünmesi bir anlamda onun yok edilmesi anlamına gelmektedir. Hükümdarın buyrukları yasa niteliğindedir. Yasama yetkisi mutlak olan egemenin koyduğu yasalarla kendisinin bağlı bulunduğunu söylemek oldukça güçtür (Akat, 1974).

Eski Türk devletleri ile monarşik rejimler tahtın Tanrının bir ihsanı olarak görülmesi ve Kağan'ın Toy kararlarının tümüne uymak zorunda olmaması noktalarında kesişmektedir. Örneğin; Mete Han, devlet meselelerini mecliste dile getiren ve görüşlerini belirten devlet adamlarını dinlemekle beraber son kararı daima kendisi vermiştir (Erdoğan, 2014: 47). Ancak danışmadan ve alınan karara uymayarak hakimiyet hakkını kullanan hükümdarlara zaman zaman müdahale de edilmiştir.

Eski Türk devletlerinin monarşik rejimlerden farklılaştıkları önemli alanlar da vardır. Bunların başında; Kağan'ın kötü idaresi sonucunda tahttan indirilebilmesinin mümkün olması, belirli bir veraset kuralının bulunmaması, monarşik devletlerin oldukça merkezi, otoriter bir yapıya sahip olmalarına karşın, devlete bağlı boylar, kavimler ve kent devletlerinin başlarına "Yabgu", "Şad", "Tudun" unvanlı yöneticilerin atanması ve mutlak otoritenin bu kişilerle paylaşımı gelmektedir. Ayrıca Toy kararlarının Kağan tarafından mutlaka dikkate alınması zorunludur. Kağan tek başına töreleri belirleyemez; ancak Toy kanalıyla töreleri saptayabilir. Tahta geçiş hakkını elde eden kişi mutlaka Toy'un da onayını almak zorundadır. Toy, yeni hükümdarı kabul ederek siyasal açıdan meşrulaştırdığı gibi; gerekçesini belirtmek suretiyle reddedilme hakkına da sahiptir. Hatun Toy aracılığıyla devlet yönetiminde söz sahibi kılınmıştır. Yeni hükümdarın halkın aktif katılımıyla gerçekleşen Türk geleneklerine uygun bir biçimde düzenlenen törenlerle yönetimi devralması ise halk ile devletin bütünleşmesinin bir işareti sayılmalıdır (Erdoğan, 2014: 42-48). Törelerin yapım sürecinde halka da danışılmakta, töre hükümleriyle

Kağanın siyasal iktidarı sınırlandırılabilir. Kağanın mutlak monarşilerdeki gibi sınırsız, sorumsuz ve keyfi bir egemenlik hakkı bulunmamaktadır. Ortak bir sorumluluk sistemi tüm devlet yapısına hakim kılınmıştır. Devleti idare etme yetkisi hükümdar dahil hiç kimsenin tek başına elinde toplanmamıştır (Durmuş, 2007: 28-29).

Toplumda her ferдин şahsi mülkiyete sahip olması ve ülkenin hükümdarın şahsi bir malı olarak değil; atalardan kalan değerli bir miras olarak algılanması monarşilerdeki tebaa kavramından uzaklaşmış olduğunu göstermektedir. Toplumsal düzeyde sınıfsal bir tabakalaşmanın ve ayrıcalıklı bir ruhban sınıfının bulunmaması monarşik yapıdaki gibi sadece elit bir kesimin devlet yönetiminde etkili olmasını engellemiştir. Monarşik yapıdaki “millet devlet için vardır” anlayışının yerini Eski Türklerde devletin millet için var olduğu gerçeği almıştır ve devleti yöneten hükümdar halkına karşı doğrudan sorumlu kılınmıştır (Durmuş, 2007: 30).

### Sonuç

Eski Türk devletlerindeki temel kurumları ve devletin dayandığı ana unsurları ele alan bu çalışma sonucunda Eski Türklerde görev paylaşımına dayalı, sorumluluk ve işbirliği anlayışına bağlı kolektif bir yönetim anlayışının mevcut olduğu görülmektedir. Hükümdarlık makamı, Ayguci ve Buyruklardan oluşan hükümet yapısının yanında, devletin bağımsızlığı için büyük önem taşıyan bir ordu teşkilatlanmasıyla devlet yönetiminde alınan kararların katılımcı bir renge bürünmesini sağlayan Toy adındaki danışma meclisi devlet yönetimindeki temel merkezi kurumlardır. Özellikle Kağanların icraata geçmeden önce Toy ve hükümet üyeleriyle istişare etmeleri devletin demokratik bir karar alma ve uygulama sürecine sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcı bir devlet yapılanması oluşturulması alınacak idari kararların meşruiyetini de arttırmaktadır. Türk Kağanı yaptığı icraatlardan dolayı önce Tanrı huzurunda, sonra da kendi halkına karşı sorumludur ve vazifelerini yerine getirebildiği sürece iktidarda kalabilir. Aksi takdirde kutunun giderek tahttan indirileceğini bilir. Kağanın siyasal iktidarının töre ve toy yoluyla sınırlandırılmış olması sınırsız ve mutlak bir egemenlik hakkına sahip olmadığını göstermektedir ve devleti idare etmesinde bireysel performansının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kağanın başarısız bir yönetim örneği sergilemesi üzerine devlet yönetiminden uzaklaştırılması

devletin egemenliğinin korunması açısından zorunlu görülmektedir. Bu bakımdan Eski Türk devlet sisteminde Kağanın mutlak, keyfi, sınırsız bir siyasal egemenliğinden söz edilemez. Monarşik rejimlerden farklı olarak Kağan devlet yönetiminde etkili tek otorite değildir. Devlet idaresinde soylular ve rahipler gibi sınıfsal yapılara yer olmadığından tüm toplumsal kesimler eşit oranda siyasal katılma hakkına haizdir. Devlet belli bir hanedanın ortak mülkü sayılmayıp belirli bir veraset kuralı ortaya konmamıştır. Bireysel mülkiyete dayalı serbest bir ekonomik düzen vardır.

Devlet anlayışında adalet veya töreye sadakat ise meşruiyeti sağlayan ilkedir. Töre yapma ve iktidar hakkının aynı kişide birleşmekle birlikte çıkarılan törelerde halka ve kurultaya da danışılmıştır. Oysa mutlak monarşik rejimlerde kanun yapma veya mevcut kanunları değiştirme yetkisi mutlak erke sahip hükümdara aittir. Devlet teşkilatı, milletin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve günün şartlarına göre kurulmuş, bağımsızlık devletin temeli olarak görülmüştür. Bağımsızlığın devam ettirilmesinde devleti oluşturan unsurlardan biri olan milletin her zaman savaşa hazır bir ordu oluşumuna gönüllü katkıda bulunması gerçeği önemlidir. Ayrıca Türk kağanı Tanrı tarafından bazı güç ve yetkilerle donatılsa da hiçbir zaman kendisini Tanrı-Kral olarak görmemiştir. Monarşik devlet modellerinde ise hükümdar mutlak otoritesini ve bu otoritenin sorgulanamazlığını Tanrının yeryüzündeki iradesini temsil etmesine dayandırmaktadır. Devlet yapısı idarecilerle dayanışma içinde olan halk topluluklarının gayret ve çabalarıyla meydana getirilmiştir. Bu kapsamda devleti kuran ve devlet başkanının başarılı olmasını sağlayan esas unsur millettir. Türkler, devletin milli varlığı koruyan, yaşatan ve geliştiren vazgeçilmez bir kurum olduğunun daima bilincinde olmuşlardır.

### Kaynakça

- Akat, Mehmet. (1974). "Machiavel, Bodin ve Hobbes'da Monarşi Anlayışı". *İ.Ü. Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Cilt:40, Sayı: 1-4, ss.553-587.
- Arsal, Sadri Maksudi. (1974). *Türk Tarihi ve Hukuk*. İstanbul: İ.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Avcıoğlu, Doğan. (1979). *Türklerin Tarihi*. İkinci Cilt, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Berber, Oktay (2011), "Türk Kültüründe Töre Kavramının Sosyo-Kültürel ve Siyasi İşlevinin Anlamsal Dönüşümü Üzerine Bir Değerlendirme", *VIII. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 21-25 Kasım, İzmir, ss.1-9.
- Daver, Bülent. (1993). *Siyaset Bilimine Giriş*. 5. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Donuk, Abdulkadir. (1998). *Eski Türk Devletlerinde İdari-Askeri Unvan ve Terimler*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Durmuş, İlhami. (2008). "Eski Türk Devletlerinin Oluşumunun Temel Unsurları". *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, ss.25-44.
- Durmuş, İlhami. (2007). "Türkler'de Cumhuriyet Fikrinin Tarihi Temelleri ve Günümüze Yansımaları". *Gazi Akademik Bakış*, C.1, Sayı:1, ss.25-32.
- Ekrem, Erkin. (2006). "Göktürklerden Türklere: Türk Kimliğinin Oluşmasına Tarihsel Bir Bakış". *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 2, ss.5-24.
- Erdoğan, Aysel. (2014). "İslamiyet'ten Önce Türk Devletlerinde Meclis Anlayışı: Toy, Kengeş, Kurultay Örneği". *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:1, ss.39-52.
- Ergin, Muharrem. (1970). *Orhun Abideleri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Erkoç, Hayrettin İhsan. (2008). *Eski Türklerde Devlet Teşkilatı (Göktürk Dönemi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömeç, Saadettin. (1996). "Kağan ve Katun". *Gök Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 15, ss.81-90.
- Gökalp, Ziya (2015), *Türkçülüğün Esasları*, 3. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- İnalçık, Halil. (1959). "Osmanlılarda Saltanat Veraseti Usulü ve Türk Hâkimiyet Telakkisiyle İlgisi". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, ss.69-94.
- İzgi, Özkan. (1977). "Hunlar ve Göktürkler ve Uygurlarda Geleneksel Festival ve Eğlenceleri". *İ.Ü. Tarih Dergisi*, Sayı: 31, ss.29-36.
- Kabaklı, Çimen Latife (2008), *Türk Töresinde Kadın ve Aile*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayını.
- Kafesoğlu, İbrahim. (1997). *Türk Milli Kültürü*, Dördüncü Baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kafesoğlu, İbrahim. (1996). *Türk İslam Sentezi*, İkinci Baskı. İstanbul: Hamle Yayınları.
- Kaşıkçı, Osman. (2002). "Eski Türklerde Devlet Başkanlığı ve Hakanlık". *Türkler*, C.2, Yeni Türkiye Yayınları, ss.888-893.
- Koca, Salim. (2002). "Eski Türklerde Devlet Geleneği ve Teşkilatı". *Türkler*, C.2, Yeni Türkiye Yayınları, ss.823-844.
- Mandaloğlu, Mehmet (2012), "İslamiyet'ten Önce Türklerde Toplantı ve Törenler", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S:2, ss.211-232.
- Niyazi, Mehmet. (2001). *Türk Devlet Felsefesi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Orkun, H. N. (1987), *Eski Türk Yazıtları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Ögel, Bahaeddin. (1972). "Türklerde Kartal ve Kartal Arması". *Türk Kültürü*, Sayı: 118, ss.208-226.
- Özdemir, Gürbüz (2014). "Weberyan Anlamda Türklerde Otorite ve Meşruiyet İlişkisi (15. Yüzyıl Osmanlı Dönemine Kadar)", *Akademik İncelemeler Dergisi*, C.9, S.2, ss.69-90.
- Özdemir, Gürbüz. (2009). "Batıda ve Türklerde Egemenlik Kavramı". *Dumlupınar Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı: 23, ss.123-138.
- Öztürk, Ali. (1973). *Ötüken Türk Kitabeleri*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

- Roux, Jean Paul. (1997). *Türklerin Tarihi*. Çev. Galip Üstün, Beşinci Baskı, İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Taşgılı, Ahmet. (1999). "Eski Türk İdaresi". *Tarih ve Medeniyet*, Sayı: 58, s.58-62.
- Yörükkan, Yusuf Ziya. (2004). *Müslüman Coğrafyacıların Gözüyle Ortaçağda Türkler*. İstanbul: Gelenek Yayıncılık.

# Andy Warhol'un Resimlerinde Popüler Kültürün Etkisi

Received/Geliş: 07/10/2016

Serpil YAYMAN ATASEVEN\*

Accepted/Kabul: 24/11/2016

## Öz

1960'lı yıllarda kitle iletişim ve haberleşme araçlarının artması ile popüler kültürün etkisi yaygınlaşmıştır. Bu yıllarda, sanat alanında fantezi sanata duyulan ilgi artmış, kapitalist üretimin pazarlanmasında rol oynayan geleneksel reklâm imgelerine karşı ilgi uyanmıştır. Toplumda görülen bu değişimler sonucunda, sanat dünyasında pop art adı verilen yeni bir akım ortaya çıkmıştır. Pop Art, tüketici toplumu, seri üretimi konu alan, bu toplumun bütün özelliklerini, kusurlarını, kötülüklerini, çirkin yanlarını yansıtmayı amaç edinen bir sanat akımıdır. Bu nedenle akıma dâhil sanatçılar resimlerini yaparlarken, sanayi ürünlerinden, reklâm dünyasından, günlük hayatta kullanılan araçlardan ve resimli çizgi romanlardan yararlanmışlardır. Pop sanatın öncülerinden olan Andy Warhol'un, resimlerinde popüler kültürün etkisi açıkça görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Popüler kültür, pop sanat, kitle toplumu.

## Pop Culture's Effect on Andy Warhol's Paintings

### Abstract

In the 1960s, the effect of the popular culture became widespread as the mass media and communication tools became abundant. In these years, interest in fantasy art increased in art field and traditional advertisement images which had a big role in marketing of capitalist production aroused curiosity. These changes seen in community resulted in a new movement called pop art in art field. Pop art consisting of consumer society and mass production is an art movement which aims to represent bad sides of the society's all features with their fault and evil. For this reason, artists in the movement have benefited from industrial commodities, advertisement world, items used in daily life and comic strip magazines while they paint. It has been clearly seen that Andy Warhol, one of the pioneering of the pop art movement, has painted under the influence of popular culture.

**Keywords:** Popular culture, pop art, mass society

---

\*Yrd. Doç. Dr. , Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim İş Eğitimi Bölümü, +, yayman\_@hotmail.com

## Giriş

1960'lardan sonra kitle iletişim ve haberleşmenin artmasıyla birlikte, popüler kültürün etkisi çoğalmıştır. Bu yıllarda, toplumda fantezi sanata duyulan gereksinim artmış, eski caz müziği, eski filmler ve kapitalist üretimin pazarlanmasında rol oynayan geleneksel reklâm imgelerine karşı ilgi uyanmıştır. Toplumda görülen bu değişimler, 1950'lerin sonunda sanat dünyasında pop art adı verilen yeni bir akımın habercisi olmuştur.

### Andy Warhol'un Resimlerinde Popüler Kültürün Etkisi

1960'lı yıllarda başlayan popüler kültürün etkisi, önce reklâm, film ve resimli magazin dergilerinde görülmüştür. Popüler sanat, kitle iletişim tekniklerinin gelişmesiyle ön plana çıkmıştır. Çünkü kitle üretimi arttıkça, ortaya çıkan ürünlerin kitlelere tanıtılması ve onlar tarafından tüketilmesi gerekmiştir. Kitlesel tüketim için oluşan bu zorunlu "ortak tutumlar" sanat pazarını belirlemiştir. Bu ortam içinde Pop sanatçıları, popüler kültürü, günlük yaşamın sanata yansması olarak yorumlamışlardır. Gencay Şaylan bu dönüşümü şöyle açıklamıştır:

"Çağdaş kapitalist toplum kitle toplumdur ve kitle toplumu içinde bütün insan ilişkileri anonimleşmiştir. O halde bu tür bir toplumda yaşamı yansıtacak sanat, anonim ilişkileri içinde kaybolan, kitlenin mekanik bir parçası haline gelen ama kitle içinde farklı olma gereksinmesi duyan bireye yönelik olmalıdır" (Şaylan, 2002, s.92).

Bu ortamı yansıtan çalışmalar yapan Andy Warhol bireysel, kolektif, otografik ve anonim tarzı ile sanat çevresinde dikkat çekmiştir. Andy Warhol'un kitlesellik anonimlik gerçeği ile özel olma gereksinmesini bir arada kullandığı Marilyn Monroe ile Coca Cola posterleri bu oluşuma iyi bir örnek olarak gösterilmiştir.

Warhol, postmodern sanat ve estetik anlayışının öncülerinden biri olarak kabul edilmiştir. Sanatçı, toplum tarafından örnek alınan bir film yıldızı olan Marilyn Monroe posterini yapıp, çoğaltıp dağıtımını yaparak modernist sanat anlayışına karşın, postmodern sanat anlayışını simgeleyen bir davranış sergilemiştir. Warhol için tarihi yorumlamak olanaksızdır. Ona göre tarihin bir kuramı olmadığı için o kavranamamıştır. Warhol postmodern anlayışın özelliklerinden biri olan, yaşamın olduğu gibi yansıtılmasını, (şiddet, ölüm, mutluluk, tüketim vb) konu olarak almıştır. Ona göre bir sanatçının bir

misyona ihtiyacı olmamıştır. O sadece yaşadığı anın ve yerin özelliklerini yansıtabilmiştir.

Andy Warhol, resimlerinde serigrafi tekniğini kullanmıştır. İşlediği konular, film yıldızları (Marilyn Monroe, Elvis Presley, Elizabeth Taylor gibi ünlüler), Amerikan toplumunun çok iyi bildiği kişiler, suçlular, otomobil kazaları, elektrikli sandalyelerdir. Warhol bu konularla makineleşmiş toplumu yansıtmıştır. Tekrarlanan bu imgeler seyircide sıkıcı ve monoton bir görünüm yaratmıştır. Aynen dış dünyada kitle iletişim araçlarının geniş reklâm kampanyalarıyla sürekli gündem de kalan herkesin bildiği imgeler gibi. Warhol, fabrikasyon şeklinde yaptığı bu resimlerinde herhangi bir anlam olmadığını söylemiştir:

“Bir makine olmayı istediğim için bu şekilde resim yapıyorum. Her şeyi bir makine gibi yapmanın nedeni tüm yapmak istediğim bundan ibaret olmasındandır. Herkes birbirinin benzeri olduğu zaman korkunç bir sonuç ortaya çıkıyor... Gelecekte herkes 15 dakika içinde dünyaca ünlü olabilecek... Eğer Andy Warhol hakkında bir şey öğrenmek istiyorsanız, resimlerinin yüzeyine, filmlerine ve bana bakın. İşte ben. Ardında hiçbir şey yok” (Lynton, 1982, s.302).

Andy Warhol'un kullandığı imgeler, gazete ve dergiler için çekilmiş fotoğraflardır. Bu fotoğrafları, tuvale yansıttığı anda izleyici ile resim arasında bir uzaklık hissi oluşturmuştur. Böylece sanatçı, yalnızca bir nesneyi gerçekçi şekilde yansıtmının yanında onun günlük hayattaki sunumunu da vermiştir. Warhol, foto grafik görüntüyü, kendi amaçları doğrultusunda kullanmış ve pop kültürün şöhretli kişilerinin portrelerini tuval üzerinde anlamsız hale gelen resimler durumuna dönüştürmüştür.

Edward Lucie-Smith, pop resminin en önemli yanının stil düşüncesini ortadan kaldırmak olduğunu ileri sürmüştür. Bu özelliğin Warhol'un resimlerinde açıkça görüldüğünü belirten Smith onun “el yapımı yapıtı” düşüncesini ortadan kaldırmak istediğini söylemiştir (Giderer, 2003). Pop Sanat üzerine yapılan başka bir değerlendirme ise, Baudrillard'ın simulacrum kuramı ile Warhol'un resimleri arasında kurulan ilişki üzerine olmuştur. H.E. Giderer bu konuyu şöyle açıklamıştır;

“Resimlerde imge, yansıma, illüzyon her şey vardır; ama ressam, anlam, düş, duygu ve derinlik kaybolmuştur. Bu nedenle Baudrillard, Warhol'u ele almıştır ve onun resmi ile simülakr arasında ilişki kurmuştur.



Ona göre Warhol, hiçliği yeniden resmin merkezine yerleştirmiştir. Yapıtlarının tümü sanat ve sanatçı kavramlarına meydan okumaktadır” (Giderer, 2003,s. 142).

Warhol, resimlerinde imgeyi kullanmasına rağmen resimlerindeki imgesel ifadeler seyirciye hiçliği hissettirmiştir. O, resimlerinde kapitalist çağın gerçeklerini yansıtmaya çalışmıştır.

Donald Kuspit(2006,), günümüzde sanatın tamamen içinde bulunduğu dönemi yansıtır hale gelmesinin, pop sanatın ortaya çıkmasıyla gerçekleştiğini söylemiştir. Warhol’un 1975 yılında sanatı büyük bir başarıyla sanata dönüştürdüğünü ise şöyle ifade etmiştir; “Piyasa sanatı, sanat’ın ardında gelen aşamadır. Ben bu işe ticari sanatçı olarak başladım ve piyasa sanatçısı olarak bitirmek istiyorum. Adına ister “sanat” densin ister başka bir şey, bu işi yaptıktan sonra piyasa sanatına yöneldim” (Kuspit, 2006, s.161). Kuspit, Warhol’un para ve sanatı aynı anda birbirinin yerine kullanarak ikisini de değerersizleştirdiğini söylemiştir. Aynı zamanda, Warhol’un, adına ister sanat densin ister başka bir şey, şeklindeki ifadesinin bunu desteklediğini belirtmiştir. Sanatçının sanatın ne olduğu ve ne anlama geldiği konusunda kesin bir ifadeye sahip olmadığını, ileri sürmüştür. Örneğin Warhol “Altın Marilyn Monroe” adlı eseri ile ticari bir ikonunu sanat ikonuna dönüştürmesi gibi (Ş.1). Sanatçı, burada ünlü bir film yıldızının yerine geçmek isteyen insanların, kendilerini bu ünlü ile özdeşleştirerek istek ve arzularını tatmin etmiş olduklarını söylemiştir.



Şekil 1: Andy Warhol, “Altın Marilyn Monroe”, 1967, screenprint, 36x36cm

Warhol, sanatında toplumsal başarılarla sahip olan kişileri ön plana çıkartarak onları ticari amaçlar doğrultusunda sömürmüştür. Bu değerlendirmeler doğrultusunda Kuspit, sanatın kendine olan inancını kaybettiğini söylemiş ve şöyle devam etmiştir:

“Postmodern nihilizmin bu eksiksiz ifadesi, sanatın kendine olan inancını neden kaybettiğini açıklar: Duygusal ve varoluşsal derinliğini yitirmiştir ve böyle bir derinliğe sahip olmak için bir neden görmemektedir. Artık derinlere dalmak istemez-zaten yaşamda derinlik olduğuna da inanmaz ve yaşamda derinlik olduğuna inansa bile bu derinliğin baskısına dayanma gücü yoktur-bu nedenle risksiz Post sanat haline gelmiştir, inandırıcılığını yitirmemek içinde yapay bir yaşam deneyimine dayanmaktadır” (Kuspit, 2006, s. 165).

Warhol’un resimlerindeki ünlülerin gerçekliğinin bile olmadığını söyleyen Kuspit, varmış gibi yaptıklarını, aslında var olmadıklarını yazmıştır. Yazar, sanatın kendine olan inancının yitirmesinin bir başka nedenin eğlence dünyasının bir parçası haline gelmesi olduğunu ve popüler ticari kültüre teslim olmasından kaynaklandığını söylemiştir.

Warhol, Amerikan toplumunun sanata yönelik tutumunu çok iyi yansıtmıştır. Amerikalı ünlülere göre sanat, iş ve eğlencedir. Bu nedenle sanat paraya teslim olmuş, onun boyunduruğu altına girmiştir. Warhol’da bu

anlayışta işler yapmış, sanatı para olarak görmüştür. “O, insanların iş ve başarıya taptığı kapitalist dönemde sanatı da bu ortamın bir parçası haline getirmiştir” (Kuspit, 2006,s.166). Böylece hem sanatın o dönemdeki durumunu eleştirel bir yaklaşım sergilemiş hem de sanatın ne olduğu sorusunu ortaya atarak ona felsefi bir boyut kazandırmıştır. Kuspit, görelî değerler ve teknolojik ihtiyaçlar dünyasında, sanatın önceden var olan değerleri olan estetik derin düşünme, güzellik, sonsuzluk ve özgürlüğün hem deneyimsel hem de kavramsal olarak eski moda kabul edildiğini söylemiştir.1960’larda ise sanatın, sanat olarak kabul görülen değerleri güncel ve haber değeri taşıyan nitelikte olmasında yatmıştır. Bu açıdan pop kültür içinde bu değerde sanat zaten yapılmıştır. Bir eserin tartışma yaratması onu önemli kılmaya yettiğini söyleyen Kuspit, uzun vadeli sanatsal belleğin günümüzde yeri olmadığını ve kısa vadeli sanatsal belleğin postmodern anlayışta kabul görülen bir davranış olduğunu söylemiştir.

Warhol’un resimleri, popüler kültürün özellikleriyle benzer niteliktedir. Warhol, kapitalist toplumda yaşanan duygusuzluğu resimlerinde yansıtmıştır. Onun resimleri duygusallıktan uzaktır. Warhol, modern toplumda makinenin kazandığı önemi ve gücü simgelemiş ve kendini makinelerle özdeşleştirmiştir. Seri halde yaptığı baskı resimlerinde görüldüğü gibi içgüdülerini ve imgelerini kaybetmiştir. Warhol’un portrelerinde bu durum açıkça görülebilmektedir. Figürleri insani olmamakla birlikte robotumsu bir şekilde günlük yaşamdaki halleriyle resimlenmiştir. Ona göre insanlar toplumsal kimliklerinden ibarettir. Kişi olarak varlık gösterememişlerdir. Toplumda bir yere sahiptirler. Toplumsal rolleri dışında insani yönleri yoktur ve boşluktan ibarettirler. Warhol onlar gibi içsel bir yaşam sürdürmemiştir. İçsel yaşama değer vermez o yaşamı anlamsız görmüştür. Warhol’un figürleri günlük yaşamdan yalıtılmış, eleştirel bilinçten yoksun oldukları için, onlarda manevîlik ve duygusallık görülmemiştir. Warhol’un resimlerinde eleştirel bilinç olmadığı için onlar insanlaştırılmamıştır.

Daha önceleri sanata manevî özgürlük katan eleştirel bilinç ortadan kalkmış, yerine günlük olayları yansıtan kısa süreli sanatsal anlayışlara bırakmıştır. Avangard, sanat eleştirel, manevî ve insani bir fark yaratmış, günlük yaşamı kimi zaman değiştirmeyi başarabilmiştir. Sahici Avangard sanatta manevî aşkınlığa duyulan arzu o kadar fazladır ki, insan günlük

yaşama bağlı hissetmez kendini. Post sanat ise günlük yaşama geri adım atarak duygusallıktan ödün vermiştir. Warhol'un resimleri buna güzel bir örnektir. Onun, figürleri insanlıktan uzak toplum için üretilmiş insan taklitlerine benzemektedir. Geleneksel sanatla resmedilen insanların ise manevi bir görüntüye sahip oldukları saygınlık ve bu görüntülerin ahlaki bir kaygı taşıdıkları görülmüştür. Bu nedenle Warhol, döneminin bütün sosyal ve ekonomik özelliklerini resimlerinde yansıtmıştır.

Sanat, Warhol'la cevabını veremeyeceği en son ve en can alıcı felsefi soruyu ortaya koymuştur. Warhol'un galeride sergilediği Brillo kutularının benzerleri marketlerde her gün karşlarına çıkanlar ile birebir aynıdır. Ancak o kutuları sanat eseri haline getiren nedir? Bu soru, sanat eseri olarak kabul edilebilecek olan şeyin, eserin herhangi bir fiziksel veya algısal özelliğiyle değerlendirilmeyeceğini ortaya çıkarmıştır. Warhol yaptığı Brillo kutuları üzerine şunları söylemiştir:

“Bütün (Campbell's Çorbası) konserve kutularını tuvalin bir dizi halinde üstüne yaptım; Sonra onları kutunun üstünde görmek için bir kutu yaptırdım. O zamanda bu kutu gözüme çok garip göründü; hiçte gerçekçi bir havası yoktu. O kutulardan biri şurada duruyor. Konserve kutusu kâğıtlarını kutunun üstüne yaptım, ama o da çok garip oldu. Kutuları önceden yaptırttım. Hepsi kahverengiydi ve tıpkı kutuya benziyorlardı; bu nedenle bende sıradan bir kutu yapmanın harika bir şey olacağını düşündüm” (Baraz, 1999, s.55).

Warhol bu açıklamasında sadece günlük yaşamda görülen nesnelere anlatmak için kutuları yaptığını söylemiştir. Warhol'un bu kutuları yapmasının başka bir anlamı yoktur. Danto ise Andy Warhol'un, deterjan kutularının aynılarını ahşap bir malzeme ile yapıp boyadığı “Brillo Kutuları” adlı eserinin bir sanat eseri olarak kabul edildiğini söylemiştir (Ş.2). Ancak bu eseri deterjan kutusundan ayıran şeyin, onun altında yatan kuramdan kaynaklandığını belirlemiştir. Sanat ile gerçekliğin bu eserle birlikte birbirinin içinde kaybolmuş olduğunu belirten Warhol'un “Sanat nedir?” sorusunu ortaya atarak sanatı felsefi olarak zehirlediğini ileri sürmüştür.



Şekil 2: Andy Warhol, “Brillo kutusu”, 1960, ready-made

Bu soruyu ilk ortaya atan “çeşme” adlı eseri ile Duchamp olduğunu söyleyen Danto, sorunun yanıtının sanatın felsefi formu içinde bulunduğu belirtmiştir. Bu nedenle Warhol’un kutuları hakkında şunları söylemiştir; “Warhol’un kutuları açıkça bir şeyle ilgilidir ve bir anlam ve bir içeriğe sahiptir. Hatta bu kutular bir çeşit metaforlardır. Garip bir yolla sanat hakkında bir ifade türü yaratırlar, kimliklerini kimliğin ne olduğu sorusuyla birleştirirler”(Giderer, 2003, s.32). Sonuç olarak sanatın, yapılan nesnenin

fiziksel veya algısal özelliğinde değil başka bir yerde aranılması gerektiği ortaya çıkmıştı.

### **Sonuç**

1960 ve 1970 arası, sanat alanında hızlı değişimler yaşanmış, Minimalizm, Kavramsal Sanat, Vücut Sanatı, Yoksul Sanat, Toprak Sanatı, Fluxus gibi sanatsal hareketler yer almıştır. 1970 sonrasında sanatın sorunu toplumla ilişkisi değil, sanatın toplumsal bağlamı üzerine yoğunlaştırılmıştır. Ayrıca bu dönemde gerçekliğin nasıl elde edilerek ortaya konduğu değil, neyin sanat olup olmadığı sorgulanmıştır. Pop Sanatla birlikte sanata bakış açısı da değişmiştir. Örneğin kültürel üretimin teknolojik gelişmelerle varlık göstermesi, üretilen sanat eserlerinin pazar değerleriyle ölçülmesi, estetik olarak yaratma becerilerinin ve sanat ile tinsel değerlerin sorgulanması gibi. Toplum yapısında büyük değişimin yaşandığı bu yıllarda, pop sanat sadece bir akım olarak değil aynı zamanda yaşananları benimseyip uygulayan bir süreç olarak da değerlendirilmiştir. Bu nedenle sanat eserinin ne olduğunun sorgulanması bu sürece bağlı nedensel birliktelik olarak kabul edilmiştir.

### **Kaynakça**

- Baraz, Y. (1999). Andy Warhol; Yirminci Yüzyıl Estetiğinde Kökten Bir Değişimin Öncüsü-2, 55.
- Gencay, Ş. (2002). Postmodernizm. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Giderer, H.E. (2003). Resmin Sonu. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Kuspit, D. (2006). Sanatın Sonu. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Lynton, N. (1982). Modern Sanatın Öyküsü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

## Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

### **I. Başlık**

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalınmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

### **II. Yazar(lar)ın Adı**

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

### **III. Özet**

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Öz” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler “Anahtar Sözcükler” ve

“Key Words” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe

“Anahtar Sözcükler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Key Words” kısmı yer almalıdır.

### **IV. Bölüm Başlıkları:**

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalınmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

### **V. Alt Bölüm Başlıkları:**

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalınmış biçimde yazılmalıdır.

### **VI. Metin**

Ana metin;

- A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- 1,5 satır aralığı ile,
- Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.



## VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer\_resources/citation\_styles/apa/apa.htm

### Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek: .....(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: ..... (Başaran, Yılmaz, Erteğün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

### VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makededeki yazıdan ayırmak için, block format'ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

## IX. Kaynakça

### Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

### Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

### Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

### Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC No. ED123456)

### Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

*Proceedings of the National Academy of Physics, USA*, 25, 11111-12222

### Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

## X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

## XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer

---

metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

## **XII. Tablolar**

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

### **Not:**

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.