



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

# SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

**Ocak/January 2018 Cilt/Vol: 8, Sayı/No: 1**

## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2018 Cilt: 8 Sayı: 1

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

Dergi ASOS, SOBIAD, Index Copernicus, ResearchBib, Academic Keys, Directory of Research Journals Indexing (DRJI) ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Ocak 2018, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam

Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve  
Ticaret Limited Şirketi  
Çetin Emeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 33365

### Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: [sbd@kku.edu.tr](mailto:sbd@kku.edu.tr)

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

### Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Merkez Yerleşke, 71450, Yahşihan-Kırıkkale



## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2018 Cilt: 8 Sayı: 1

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

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

### **Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Güven DELİCE

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK

Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

### **Editörler Kurulu Sekreteri**

Arş. Gör. Erdem KARATAŞ

Arş. Gör. Mehmet KÜÇÜKÇENE

## DANIŞMA VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Doç. Dr. Sedat MADEN
Prof. Dr. Ali TAŞ	Doç. Dr. Tamer EREN
Prof. Dr. Gülbadi ALAN	Doç. Dr. Ümit Süleyman ÜSTÜN
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ	Doç. Dr. Yakup COŞTU
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Doç. Dr. Yusuf GENÇ
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Doç. Dr. Zülküf KARA
Prof. Dr. Murat KILIÇ	Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir ZORLU
Prof. Dr. Süphi ASLANOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Ali KORKMAZ
Prof. Dr. Tuncay ÖĞÜN	Yrd. Doç. Dr. Büşra TOSUNOĞLU
Prof. Dr. Veli DUYYAN	Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZYAKIŞIR
Doç. Dr. Ahmet ÖZKİRAZ	Yrd. Doç. Dr. Esra AYTAÇ ADALI
Doç. Dr. Ahmet ŞAHBAZ	Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE
Doç. Dr. Ayşe GÜLER	Yrd. Doç. Dr. Gökhan DÖNMEZ
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN	Yrd. Doç. Dr. Gülbahar ÜÇLER
Doç. Dr. Birol ALVER	Yrd. Doç. Dr. Halil ÖZŞAVLI
Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin TAYLAN
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Mehmet KOCAOĞLU
Doç. Dr. Deniz TONGA	Yrd. Doç. Dr. Memet ÜÇGÜL
Doç. Dr. Emre AKSOY	Yrd. Doç. Dr. Murat GÜL
Doç. Dr. Erman YÜKSELTÜRK	Yrd. Doç. Dr. Neslihan KARATAŞ DURMUŞ
Doç. Dr. Hakan KARAGÖZ	Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ZENGİN
Doç. Dr. Halil Saim PARLADIR	Yrd. Doç. Dr. Öznur ÖZDARICI
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR	Yrd. Doç. Dr. Raşit ÇELİK
Doç. Dr. Miraç Fatih İLGÜN	Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN
Doç. Dr. Necmiye CÖMERTLER ŞİMŞİR	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Nezih TAYYAR	Yrd. Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN
Doç. Dr. Rafet METİN	Yrd. Doç. Dr. Yeşim ALİEFENDİOĞLU

## Baş Editörden,

Geçmişin insan ve hayat üzerine ağırlığı ve buna karşın geleceğin hafifliği, modern zamanlarda tersine çevrilmiş gözüküyor. Geçmişinden sorumlu hayat ve insan, geleceğinden sorumlu insan ve hayat anlayışına evrildi. Geçmiş, bireyi “geçmişliğiyle” sorumsuzlaştırırken; gelecek, bireye sorumluluğunu daha fazla hissettiriyor. Belirleyici olmaktan çıkartılan geçmiş, belirsiz geleceğe ivme bile katmıyor. İnsan, geleceği neden bu kadar ciddiye alıyor? Günümüz insanının geleceği bu kadar önemsemesinin nedeni, kendini “belirleyici” olarak algılamasıdır. Bir başka ifadeyle kendini bir inşacı, bir planlayıcı sanmasıdır. Oysa gelecek, insanın iradesinin dışında olduğu kadar, onun yapıp ettiklerinin de sonucu değildir. Peki insan kendine neden üst bir misyon yüklüyor?

Başboşluğun tipik sonucu, kendini bilmezliktir. Kendini bilmek ise, haddini, yani sınırlarını bilmektir. Sınırlar bilinmeyince, alan kaymaları çoğalır, başkasının alanında koşturulur, ahkâm kesilir ama sonuçta bilinmeyen alanlarda dolaşıldığından, bir bakıma mayınlı alanlarda gezilmiş olunur. Mayının görevi, toplu katliamdır. Çünkü mayına birkaç asker basar. Amaç, o birkaç askeri öldürmek ya da yaralamak değildir. Mayının amacı, mayına basarak ölen ya da yaralanan askerlere yardıma gelen diğer askerleri de yok etmektir. Dolayısıyla mayın, toplu katliama çağrıdan başka bir şey değildir. Bu metafordan hareketle insan için gelecek, mayın görevi görebilir. Amaç, daha güzel bir gelecek vaadiyle, toplumsal düşüncelerin geçmişle bağlantısını koparıp atmaktır. Bu nasıl olabiliyor? Önce insanın, bilim ve teknolojiyle hayatı kolaylaştırılıyor, sonra geleceğin, mevcut durumdan daha iyi olacağı varsayımı üzerine gelecek sevimlileştiriliyor. İnsan, bu sevimli gelecek uğruna umarsızca çalışmaya ve mevcuda odaklandırılıyor. Güne sabitleştirilen insana, gelecekte daha rahat edeceği düşüncesiyle, gelecek öncelletiriliyor. Süreklileştirilen her düşüncede olduğu gibi, iyi bir gelecek için insan yönsüzleştiriliyor. Bunun doğal sonucu olarak geçmiş, hem önemini kaybediyor hem de etkisizleşiyor. Etki yapmayan geçmiş de, bir süre sonra insan düşüncesinden silinip atılıyor. Çaresiz kalan insan, geleceğe bir umutla sarılıyor ve sonra da hem kendisini hem de geleceğini putlaştırıyor.

İnsan düşüncesinin geçmişle bağlantısı koparsa ne olur? Soysuzlaşır. Soysuz, soyunun özelliklerini yitirmiş demektir. Soyun özellikleri yitirilince, başka alanlarda koşturulur, adeta mayınlı alanlarda dolanılır. Soyunu kaybeden insan, her alanın kırıntılarını alır ve sonuçta bambaşka bir varlık olur. Bu varlığı kurtarmaya gelen diğer varlıklar da o helezonda yaralanır veya ölür (mayın metaforu). Gelecekçilik, soysuzlaştırma özelliği nedeniyle günümüz insan psikolojisinin temel inanç ilkesi olmuştur. Bu inanç, yaratılacak olan geleceğe mükemmel görüntüsü vermek için geçmişi, hata önleyici çark haline getirerek, yok sayılmadığı izlenimini de sürekli vermektedir. Aslında bu, gönüllü soysuzlaştırma işinden başka bir şey değildir.

Peki, gelecek, insan iradesinin sonucu değilse ya da insanın yapıp ettiklerinin sonucu değilse nedir o zaman? Sınırlarını kaybetmiş insan düşüncesine verilecek yanıt aslında yok. Ama yanıt denemesi yapılabilirse, şöyle denilebilir belki; dahliniz bugüne, aklınız geçmişe, gelecek ise yaratıcı olarak attettiğiniz Tanrınıza aittir. Geçmişini yani aklını yani arşivini kaybetmiş insan, geleceğin belirleyicisi olarak kendini ilan ettiğinde, aslında güne dahli olamıyor, dâhil oluyor. Böylelikle dahilliğini dahli sandığından, geleceğini belirlediğini zannediyor. Daha iyi yanıtı sanırım Bilge Kral Aliya İzzetbegoviç veriyor (Doğu ve Batı Arasında İslam adlı kitabından);

*“Yalnızca bilim adamları sayesinde hayatı anlamak mümkün değildir. Çünkü hayat fenomen olduğu kadar mucizedir de. “Ağaç beni o kadar hayrete düşürüyor ki ona hayran oluyorum.” Ressam Jean Dubuffet böyle diyor. Hayatı kavramak ve anlamak için tek yol hayret ve hayranlık olsa gerek.”*

Hayretini, hayranlığını yani mucizesini kaybetmiş insan, geleceği, geleceğin sahibine bırakmadıkça, mucizesini (!) kendisi yaratacak ve kendi kendine hayran olmaya devam edecek gibi gözüküyor. Bu kendine hayranlık, geleceği belirleyemeyecek elbette. Ama gelecek, insanı belirleyecek. Hem de geri dönüşsüz bir şekilde. O zaman insan, geçmişinden sorumlu tutulduğunda, geleceğin bir kandırmaca olduğunu anlayacak. Sosyal bilimlerin geleceği değil, geçmiş ve bugünü anlamaya çalışması dileğiyle...

**Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN**

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Baş Editörden</b> .....	<b>v</b>
<b>Türkiye’de Aile İçi Sorunlara Yönelik Sosyal Politikalar ve Şiddetin Önlenmesi</b> <i>Social Policies for Family Problems in Turkey and Prevention of Violence</i> <i>Arif DURĞUN</i> .....	<b>1</b>
<b>0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler</b> <i>0-12 Years Language Development Applications and Implementation Requirements</i> <i>Bilge BAĞCI AYRANCI</i> .....	<b>13</b>
<b>General Allenby Döneminde Filistin’de Askeri Yönetim ve Nebi Musa Olayları (1917-1920)</b> <i>Military Administration in Palestine in General Allenby Period and Nabi Incidents (1917-1920)</i> <i>Can DEVECİ</i> .....	<b>35</b>
<b>Vergi Suçlarının Türkiye’de Adli Görünümü</b> <i>Judiciary Appearance of Tax Crimes in Turkey</i> <i>Abdullah ÖMERCİOĞLU, Melike Rana DAYIOĞLU &amp; Cem Barlas ARSLAN</i> .....	<b>51</b>
<b>Lojistik Sektöründe Faaliyet Gösteren İşletmelerin Swara ve Gia Yöntemleri ile Analizi</b> <i>Performance Analysis of Companies in the Logistics Sector by SWARA and GRA Methods</i> <i>Aşır ÖZBEK &amp; İsa DEMİRKOL</i> .....	<b>71</b>
<b>Tasarım İlkeleri Açısından Bir Yörük Halısının Analizi</b> <i>Analysis of the Yörük Carpet in Terms of Design Principles</i> <i>Şuayyip YÜCEL</i> .....	<b>87</b>
<b>Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir Meta-Analiz Çalışması</b> <i>A Meta-Analysis Study on Graduate Thesis Prepared on Teaching Linguistics in Turkey</i> <i>Ali GÖÇER &amp; Sevtap ARSLAN</i> .....	<b>107</b>

<b>Türkiye Muhasebe Standartları (Tms) –10 Kapsamında Raporlama Döneminden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olayların Muhasebe Uygulamaları ve Raporlanması</b> <i>International Financial Reporting Standards (IFRS) – 10 Determination Events after Reporting Period Accounted for and Reported</i> Selim CENGİZ & Ufuk DOĞAN.....	123
<b>Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi</b> <i>The Relation between the Theories of Psychology and Creativity</i> Dilara ONUR.....	145
<b>Transatlantik İlişkilerin Savunma Boyutunun Değerlendirilmesi</b> <i>Evaluation of the Defensive Dimension of Transatlantic Relations</i> Kürşat KORKMAZ.....	157
<b>Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmenlik Süreci ile İlgili Görüşleri</b> <i>Views of School Principals about the Candidate Teachers Training Process</i> Mukadder BOYDAK ÖZAN & Zülküf NANTO .....	187
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri</b> <i>Classroom Teacher's Opinions for Screen Reading</i> Metin ELKATMIŞ.....	203
<b>Yüz Yüze Öğretim Süreçleri ve Ders Uygulamalarına Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması</b> <i>A Comparison of Views of Faculty Members and Students on Face-to-Face Learning Processes and Practices</i> Serhat ALTIOK.....	223
<b>Görme Engelli Bireylerin Engelli Haklarına Dair Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi-Ankara Örneği-</b> <i>The Assessment of Information Levels of People with Visual Impairment in Terms of Their Disabled Rights-The Case of Ankara-</i> Sıtkı YILDIZ & Seda GÜRLER.....	241
<b>Modernleşme ve Kadın</b> <i>Modernization and Women</i> Emel Zeliha CİHAN.....	269
<b>Gazetede Çocuklar: Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta Örnekleri</b> <i>Children in Newspapers: Hürriyet, Sabah, Sözcü and Posta Examples</i> Cansu YILDIZ.....	281



## TÜRKİYE'DE AİLE İÇİ SORUNLARA YÖNELİK SOSYAL POLİTİKALAR VE ŞİDDETİN ÖNLENMESİ

Arif DURĞUN<sup>1</sup>

### Öz

Aile, bütün toplumların en eski ve en önemli kurumudur. Sosyal ilişkiler ilk olarak aile ortamı içinde gerçekleşmektedir. Küreselleşme ile aile etrafında oluşan değer yargıları bir tür değişim sürecine girmiştir. Bu değişim neticesinde aile içi problemler artmıştır. Aile içi sorunların çözülememesi, aile içi şiddet kavramını ortaya çıkarmış ve boşanmalar artmıştır. Bu nedenlerle aile sorunlarının çözümüne yönelik sosyal politikalar üretilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmada, toplumumuzda yaşanan temel aile içi sorunlar ele alınmış ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca aile içi şiddet konusuna ve aileye yönelik mevcut sosyal politikalara değinilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Aile, Aile İçi Sorunlar, Şiddet, Sosyal Politika, Aile İçi Şiddet

### *Social Policies for Family Problems in Turkey and Prevention of Violence*

### *Abstract*

The family is the oldest and most important institution of all societies. Social relations first take place within the family. With globalization, the value judgments around the family have entered a kind of change process. As a result of this change, domestic problems have increased. The inability to solve domestic problems revealed the concept of domestic violence and divorce increased. For these reasons, social policies for the solution of family problems have been produced and put into practice. In this study, the basic family problems in our society are discussed and solution proposals are given. In addition, the issue of domestic violence and the current social policy towards the family have been addressed. This study is a review article.

*Keywords:* Family, Family Problems, Violence, Social Policy, Domestic Violence

1 Öğr. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Seben İzzet Baysal Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, arifdurgun.88@gmail.com

## Giriş

**I**nsan mahiyeti gereği sosyal bir varlıktır. Bireyin ilk sosyal ilişkileri ailesi içinde kurulmaktadır. Ayrıca aile bireyin ilköğrenim yeridir. Aile, değer sisteminin ve davranış kalıplarının ilk şekillendiği yer olarak önem taşımaktadır.

Temel değerler, tutumlar ve davranışlar öğrenme ile yeni nesillere aile ortamında aktarılmaktadır. Bu öğrenme süreci bireyin aile içinde hayata acemi olduğu çocukluk döneminde biçimlenmektedir. Bireyin aile içinde öğrendikleri toplumun yapılanmasını ve toplumsal değişimin yönünü belirlemektedir (Yavuz ve Özmete, 2012, s. 10).

Aile bütün toplumlar için büyük öneme sahip toplumsal bir kurumdur. Bu kurum insanlık tarihinin başlangıcından bu yana varlığını ve önemini sürdürmüş ve bundan sonra da sürdürmeye devam edecektir (Durğun, 2016, s. 83). Aile süt veya kan bağı ile birbirine bağlı insanlardan oluşan ve toplumun kurumsallaşmış en küçük birimidir (Seyyar ve Genç, 2010, s. 26).

Ailenin evrensel bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Genel olarak aile nüfusu yenileme, kültürü taşıma ve aktarma, çocukları sosyalleştirme ve geleceğe hazırlama, ekonomik ve biyo-psikolojik ihtiyaçların yerine getirildiği bir kurumdur (Aydın, 2000, akt. Durğun, 2016). Aile biyolojik ilişki sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk adımının atıldığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallar zincirinde olduğu, bulunduğu ana kadar toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi değerleri nesilden nesile aktaran biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir birimdir (Seyyar ve Genç, 2010, s. 26).

Tüm bu tanımlamalar ışığında şöyle bir tanım da getirilebilir. Aile, hayatı birlikte yaşama ve paylaşma amacıyla bir araya gelen kadın ve erkeğin evlenmesi ile oluşan, kanunlar ile güvence altına alınmış bir nikâh akdi ile gerçekleşen, bireylerinin her türlü biyo-psiko-sosyo-ekonomik ve kültürel ihtiyaçlarının karşılandığı ve gelecek nesillere aktarıldığı en küçük ve en önemli toplumsal bir kurumdur (Durğun, 2016, 84).

Aile kurumu tarih boyunca sürekli değişim yaşamış ve yaşamaktadır (Genç ve Kara, 2016). Yaşanan değişimlerin günümüzdeki lokomotifleri olan küreselleşme ile teknoloji hızlı bir şekilde gelişerek dünyayı adeta küçük bir şehre dönüştürmekte, toplumsal dönüşüm ve değişimleri körüklemekte ve bu da toplumların en küçük ve en önemli birimi olan aileyi derinden etkilemektedir (Yavuz ve Özmete, 2012, s. 10).

Küreselleşme konusundaki görüşler iki yönde gidip gelmektedir. Kimileri bu olgunun iyi yönleri olduğunu söylerken, kimileri de bu sürecin pek çokları için ciddi sorunlar meydana getirdiğini ifade etmektedir (Ghemawat 2007, akt. İçağasıoğlu Çoban ve Özbesler, 2009, s. 32). Bugün egemen görüş küreselleşme-

nin sosyo-kültürel ve ekonomik açılardan daha ziyade olumsuzluklar doğurduğu üzerinde odaklanmaktadır. Nitekim kapitalist düzen zengini daha zengin yapmakta iken fakiri de daha ziyade fakirleştirmektedir. Küreselleşme ile de bu olgu tüm toplumlarda farklı düzeylerde kendisini göstermektedir.

Tüm zikredilen gerçekler ışığında küreselleşme ile birlikte Türk toplumu geniş yelpazede bir entegrasyon sürecine girmiş ve bu süreç Türk toplumunu makro boyutta sosyo-ekonomik problemlere iterken mikro bazda ise bireyi, ailesi içerisinde aile bireylerini de içine alan sosyo-kültürel ve ekonomik problemlere sürüklemiştir. Nitekim problem çözülmek içindir. Bu çalışmamızda ise öncelikle toplumumuzda yaşanan temel aile içi sorunlar ele alınacak ve çözüme yönelik önerilere yer verilecektir. Ayrıca aile içi şiddet konusuna ve aileye yönelik sosyal politikalara yer verilecektir.

## **Türkiye’de Temel Aile İçi Sorunlar**

Dünyanın neresinde olursa olsun ailenin olmadığı bir toplumdan bahsedilemez. Ancak toplumsal dönüşüm ve değişimlere bağlı olarak aile kurumunda farklı boyutlarda değişimler ve dönüşümler olmuştur. Fakat aile her zaman varlığını devam ettirmiştir (Durğun, 2016, s. 85).

Geleneksel aile yapısından modern aile yapısına geçişte en büyük rolü sanayileşme oynamış, köy toplumundan şehir ve işçi toplumuna geçmiştir. Sanayileşme, üretim biçimlerini kökünden etkilemiş, bunun yanında toplumsal ilişkileri de esastan etkileyerek ailenin yapısı ve işlevleri üzerinde birtakım olumsuz etkilere sebep olmuştur (Aktay, 2004, s. 71). Bu olumsuz sonuçlardan önemli kısmını boşanma, aile içi şiddet, sadakatsizlik/ aldat(ıl)ma, çocukların ihmal ve istismarı oluşturmaktadır (Taylan, 2010, s. 460).

Günümüz koşullarında küreselleşmeyle birlikte toplumsal yapımız bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Kapitalist düzen, yaşam tarzımızı, alışkanlıklarımızı, hayata bakış açımızı ve yaşam ihtiyaçlarımızı değiştirmiştir. Popüler kültürün de etkisiyle bireysellik ön plana çıkmıştır. Böylece modernitenin getirdiği yeni yaşam felsefesini benimseyen insanlar kendisinden başkasını düşünmemeye başlamışlardır ve evliliğin, eş olmanın anlamını ve önemini yitirmişlerdir. Böylece bireysel yaşam tarzı toplumun genelinde kendisini göstermiş ve bütün sosyal dinamikleri olumsuz yönde etkilemiştir. Oysa geleneksel toplum modelimizde bireysel haz ve istekler yerine, ailenin ve toplumun refahı ön plandaydı. Bireyselleşmenin getirisi olarak aile kurumu ciddi zararlar görmüştür (Tarhan, 2014).

Bireyselleşmenin bu kadar arttığı bu dönemde en birinci aile içi sorun alanı iletişim ve etkileşimde meydana gelmiştir. Oysa iletişim ve etkileşim sonucunda sosyal ilişkiler kurulabilmektedir. Bireyin sosyal ilişkisi, aile ve arkadaşları ile olan bağı ve bu bağların yoğunluğunu ifade eder. Sağlıklı bir sosyal yaşam için aile dışındaki bireylerle de sosyal ilişkiler kurulması gerekmektedir (Genç, vd., 2015).

Lakin benmerkezci yaşam tarzı buna pek olanak sağlamamıştır. İletişim ve etki-leşim sorunu aile içinde özellikle sadece kendini düşünen ve stresle başa çıkmayı başaramayan yeni evli bireylerde önemli bir sorun alanını teşkil etmiştir. Üniversite öğrencileri penceresinden Türkiye’de aile içi sorunların araştırıldığı bir araştırmada üniversite gençleri açısından en temel aile içi problemlerin başında aile içi iletişimsizliğin (%42,3) geldiği, bunu sırasıyla aldatma-sadakatsizlik (%30,5); boşanma (%10,4) ve şiddet (%9,1) takip ettiği bulgulanmıştır (Taylan, 2016, s. 459).

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (2011, s. 63) verilerine göre 2002-2011 yılları arasında “nedenlere göre boşanmalar” istatistiğine bakıldığında 2002 yılında gerçekleşen 95.323 boşanma vakasının 89.939 yani %94.35’i “Geçimsizlik” nedeniyle gerçekleştiği görülürken 2011 yılı verilerine bakıldığında toplam gerçekleşen 120.117 boşanma vakasının 116.153 yani %96.7’si “Geçimsizlik” nedeniyle gerçekleştiği görülmektedir. Burada geçimsizlik ibaresinin altı çok geniş ve doldurulması zor bir alanı ifade etmektedir. Fakat geçimsizliğin en önemli sebebinin eşlerin evliliğin getirdiği psiko-sosyal faydalarının yanında oluşabilmesi muhtemel çatışmalara karşı birbirleri ile etkili-sağlıklı iletişim kuramamaları ve birbirlerine tahammül edememeleri olduğu söylenebilir.

Kişilikler ne kadar zıt olursa olsun insanlarla iyi ilişkiler kurulabilmelidir. Aile içi problemlerin kişilik uyumsuzluğundan ziyade “iletişim” kuramamaktan kaynaklandığı bilinmelidir. Etkili ve doğru iletişim kurmayı başarabilenler, sevgi, samimi duygu ve esnek olunması şartıyla değil aile içinde herkesle iyi ilişkiler kurabilirler (Tarhan, 2011, s. 208).

Aile içi temel sorun alanlarında bir diğeri ise “ailede kuşak çatışması”dır. Küreselleşme sonucu hızla değişen toplumsal yargılarımız, davranış kalıplarımız, hayat felsefemiz aile içinde kuşaklar arası çatışmalara ve hatta “aile içi şiddete” sebebiyet verebilmektedir.

Kuşak çatışması, insanların öğrendikleri doğruların ve değerlerin sosyolojik süreçte değişime ve dönüşüme uğraması ve alt ya da üst nesil tarafından sorgulanması neticesinde ortaya çıkan bir durumdur (Tarhan, 2011, s. 168). Seyyar ve Genç (2010, s. 252) kuşak çatışmasını, bir yandan anlaşılmadıklarından veya yaşlarına uygun düşmeyen bir disiplin içine alınmalarından şikâyet eden gençler; diğer yandan gençlerin bu bağımsızlık girişimini kabullenemeyen ve yadırgayan ve kendisine karşı gösterilen saygısızlıktan üzüntü duyan ebeveyn ve de yaşlı insanlar arası sosyal anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar olarak tanımlamakta ve geniş bir tanım getirmektedirler. Kuşak çatışmasından en az zararlı kurtulabilmek ve gerçekleşmesi muhtemel aile içi şiddete mahal vermemek için iletişim konusunda olduğu gibi aile içi ilişkilerde biraz esnek ve değişime açık olma yeteneğine sahip olunması gerekmektedir.

Bir diğer temel sorun ve boşanmalarda “şiddetli geçimsizlik” olarak da ifade edilen ve genellikle yoksulluk veya yoksunluk olarak belirtilen ekonomik kökenli sorunlardır. Kapitalist toplum düzeninin ve popüler kültürün getirisi olan yaşam

felsefesi ile ihtiyaç duyulan gereksinimlerin çeşitlenmesi, artması, esasen ihtiyaç olmayan şeylerin elzem ihtiyaçmış gibi algılanmasına ek olarak toplumun da bu yönde bireyleri, aileleri yönlendirmesi neticesinde kadın ile erkeği birlikte çalışma hayatına sürüklemiş ve adeta aile bireylerini insani duygularından arındırmış bir robot haline dönüştürmüştür (Tarhan, 2014).

Modern yaşamın getirdiği imkanların yanında ihtiyaçların artması ve de ihtiyaçların karşılanması için kadın-erkek ve çocukların çalışma hayatına girmesi neticesinde birbirleri ile yeterince zaman geçiremeyen aile bireyleri, sosyal-duygusal anlamda kopmalara ve parçalanmalara kadar uzanan bir serüvenin içinde kendilerini bulmaktadırlar. Bu süreci sağlıklı yönetebilen aileler varlığını devam ettirebilmekte iken, oluşabilecek krizleri yönetemeyen aile bireyleri gözlerini mahkeme salonlarında açmışlardır.

Modern hayat kadının aktif çalışma hayatında daha fazla yer almasına sebep olmuştur. Böylece kadının aktif ve yoğun bir şekilde çalışma hayatına dâhil olması kendisinin duygusal-sosyal psikolojik açıdan daha çok yıpranmasına yol açacaktır. Bu şekildeki bir kadın iş yerinde bir çalışan iken evinde hem bir anne, hem bir öğretmen ve hem de bir eş rolünde sahne alacaktır. Erkek bu noktada kadınına hak ettiği yardımı ve desteği vermek zorundadır. Aksi takdirde boşanmalara kadar uzanabilen bir yola çıkmış olur (Tarhan, 2014).

## **Aile İçi Şiddet**

Şiddet, insandaki en temel iki duygudan birinin kapsamına girer ki, bu duyguların biri cinsellik, diğeri saldırganlıktır (Freud, 1967, akt. Tarhan, 2011, s. 181). Saldırganlık esasen tehlikelerden korunmak için verilmiş olan bir duygudur. Hatta bu duygu hayvanlar aleminde dahi görülebilmektedir. Köşeye sıkıştırılan bir kedinin kendisini savunmak için gösterdiği saldırgan tavır buna bir örnek olarak gösterilebilir.

Herakleitos’a göre, evren sürekli mücadelenin yaşandığı bir yerdir ve kavga herkes için ortak, adalet ise bir çatışmadır. Adalet bile ancak kavgayla sağlanabilir. Dolayısıyla şiddet doğadır ve insan da doğanın bir parçası olarak onun şiddetinin bir ürünüdür. Bu nedenle doğanın parçası olan insan, şiddeti bünyesinde barındırır, dolayısıyla insanın çıkardığı savaş her şeyin babası, her şeyin kralıdır. (İnam, 2001, akt. Eren, 2005). Asırlar öncesinde dile getirilen bu ifadeler şiddetin eski çağlardan beri insan fitratında var olduğunu göstermektedir. İlkel toplumlardan endüstri ve modern toplumlara geçiş sürecinden sonra şiddet çeşitleri çoğalmış, sözel ve fiziksel şiddetten başka sosyal, ekonomik, cinsel ve duygusal şiddet de toplumsal yaşamda yerini almıştır. Günümüzde en gelişmiş toplumlarda dahi şiddet önlenemez bir olgu olmaya devam etmektedir. Modern toplumlarda şiddet eylemlerinin kaynaklarının artması, şiddet eylemlerinin gündelik yaşamın olağan bir fenomene dönüşmesine yol açmıştır (Kızmaz, 2006, s. 248, akt. Genç, 2016, s. 52).

Dünya Sağlık Örgütü ise travma ve şiddeti şöyle tanımlamaktadır: Kişinin kendisine, bir başkasına veya bir gruba karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, az gelişmişlik veya yoksunlukla sonuçlanan (veya sonuçlanma ihtimali yüksek olan) zarar verici kasıtlı kuvvet kullanımı veya kuvvet kullanma tehdididir. Şiddet mikro, mezo ve makro düzeylerde pek çok faktöre bağlı olarak ortaya çıkabilir (Sağlık Bakanlığı, 2002; Ünal, 2005).

Aile içi şiddet ise; eşler arası, anne-baba arası veya ebeveyn-çocuklar arası meydana gelen fizikî veya psikolojik anlamda güç ve kuvvet kullanımının bütünüdür. Aile içi şiddeti körükleyen faktörleri şöyle sıralanabilir: Ebeveynlerden veya çocuklardan birisinin aşırı biçimde alkol ve(ya) uyuşturucu kullanması. Eşler arasında geçimsizlik baş göstermesi ve boşanma öncesinde ortaya çıkan ve uzun süre devam eden gerginlikler ve kavgalar; eşlerin birbirlerini aldatması ve aile yuvasını sarsmaları. Değişik makro-ekonomik sebeplerden dolayı ailenin yeterince ve sürekli olarak gelire sahip olmaması gibi aile fertlerinin öz güvenlerini ve sosyo-ekonomik durumlarını yıpratıcı boyutta devam eden ekonomik krizler. Sosyal problemlili ailenin, akraba ve komşuların desteğinden uzak olması, toplumsal hayattan ve himayeden tecrit edilmesi, barınma imkânlarının elverişsiz olması; şiddetin, toplumda ve özellikle yakın sosyal çevrede benimsenmesi ve gerektiği kadar yadırganmaması. Annenin hamilelik döneminde stres altında olması ve psikolojik sorunlarını çözememiş olması faktörlerden birkaçıdır (Seyyar ve Genç, 2010, s. 22).

Aile içinde şiddet genellikle eşler arası yaşanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün 2002 yılında yayımladığı raporunda, şiddetin en fazla aile ortamında ve kadına yönelik olduğu bildirilmektedir (WHO, 2002, akt. Güler, Tel ve Tuncay, 2005, s. 52). Evli kadınlar üzerinde yapılan bir çalışmada kadınların %40.7'sinin fiziksel şiddete maruz kaldıkları, kadınların %91'i eşi, %22.7'si eşinin yakınları ve %19.7'si ise kendi yakınları tarafından şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Güler vd., 2005, s. 52). Türkiye'de 2014 yılında yapılan kadına yönelik aile içi şiddet araştırmasında ülke genelinde fiziksel şiddete maruz kaldığını belirten evli olan kadınların oranı %36'dır. Başka bir ifadeyle, her 10 kadından yaklaşık 4'ü eşi veya aynı evi birlikte paylaştığı (akraba veya arkadaş) erkeklerin fiziksel şiddetine maruz kaldığı, Türkiye genelinde, son 12 ayda eşi veya aynı ikametgahı paylaştığı erkeklerin fiziksel şiddetine maruz kalmış kadınların oranının ise %8 olduğu saptanmıştır (ASPB, 2014, s. 7).

Yine aynı araştırma sonuçlarına göre, fiziksel şiddete ilişkin tahminlerin bölgeler arasında farklılaştığı, Orta Anadolu bölgesi hem yaşamın herhangi bir döneminde, hem de son 12 ayda maruz kalınan fiziksel şiddetin en fazla yaşandığı bölge olarak belirmiştir (%43 ve %11). Yaşamın herhangi bir döneminde maruz kalınan fiziksel şiddetin en az dile getirildiği bölge Doğu Karadeniz, son 12 ayda en az yaşandığı bölge ise Doğu Marmara bölgesi olduğu bulgulanmıştır (%27 ve %5).

Kadına yönelik şiddet ve yaşam kalitesinin araştırıldığı diğer bir çalışmada ise kadınların mevcut eşi ya da boşanmış oldukları eski eşleri tarafından en az bir defa şiddete maruz kalanların oranı %27.2 ve son bir yıl içerisinde ise en az bir kez şiddete maruz kalanların %13.6 olduğu, maruz kalınan şiddet türlerinin dağılımı ise %39.4’ünün psikolojik şiddet, %24.4’ünün ekonomik şiddet, %23,3’ünün fiziksel şiddet ve en son %9.8’inin cinsel şiddet yoluyla gerçekleştiği bulgulanmıştır (Şahin ve Dünder, 2017, s. 203).

## **Aile İçi Sorunlara ve Şiddetin Önlenmesine Yönelik Sosyal Politikalar**

Sosyal politika genel anlamda devletin eğitim, sağlık, konut, sosyal güvenlik, sosyal yardım ve bireysel sosyal hizmetleri içeren plan, proje ve hizmetlerin bütünü olarak ifade edilebilir (Pierson ve Thomas 1999, s. 350, akt. İcağasıoğlu Çoban ve Özbesler, 2009, s. 33).

Bir bilim dalı olarak sosyal politika, fertlerin gerek iş gerekse sosyal hayatları içerisinde karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri bütün olumsuzluklara karşı korunup, gerektiğinde bakım ve gözetimlerini öngören politikalar üreten bir bilimdir. Sosyal politika diğer bir adıyla sosyal siyaset veya refah politikası, sosyal hizmetlerin ve sosyal güvenlik sistemlerinin bir bütünlük içinde sağlanması ve toplumda ortaya çıkan muhtelif sosyal sorunları izale etmeyi ve sosyal refahı temin etmeyi ve artırmayı-yaygınlaştırmayı hedefleyen politika ve tedbirlerin bütünüdür (Seyyar ve Genç, 2010, ss. 728-729).

Spicker (2001, s. 12) (akt. İcağasıoğlu Çoban ve Özbesler, 2009, s. 33) ise sosyal politikanın iki temel anlamı olduğunu belirtmektedir. Birinci anlamının, sosyal hizmetler ve sosyal refahın sağlanması olduğunu, ikinci anlamının ise geniş bir çerçevede yer alan sosyal problemlerin giderilmesi için hükümetin bazı eylemlerde bulunması olduğunu ifade etmektedir.

Aile politikası ise sosyal politikaların bir parçasını oluşturan ve aile fertlerinin hayat şartlarını iyileştirici, ailenin desteklenmesini hedef alan sosyal politikaların bütünüdür. Geniş anlamda ailenin korunması, dar anlamda ise aile danışmanlığı hizmetleri kapsamında aile refahı hizmetlerinin uygulanmasına yönelik temel esaslardır (Seyyar ve Genç, 2010, s. 25).

Dumon (1991, s. 6) (akt. İcağasıoğlu Çoban ve Özbesler, 2009, s. 33) genellikle üç tür aile politikası uygulaması olduğunu söylemektedir. Bunlardan birincisi, aileyi güçlendirme politikaları olarak adlandırılabilir olan ve aileyi ayakta tutacak sürekli gelir sahibi yapmaya yönelik ekonomik önlemlerdir. Bu politika, gelir sağlama ile birlikte aile ve bireylerine yönelik istihdam politikalarını da içerir. İkincisi ise, psiko-sosyal eğitim ve danışma hizmetleri gibi, aile hayatının restorasyonuna, kaybolan işlevselliğine yeniden kavuşturulması ve geliştirmesine yönelik hizmetleri kapsar. Üçüncüsü ise, ailenin yerine geçebilecek yani onun yerini

alabilecek önlemler olarak ifade edebileceğimiz, bir diğer ifade ile ailenin olmaması ya da aile bireylerinin birlikte zaman geçiremediği zaman dilimlerinde, aile bireylerinin ayrı ayrı ya da yarı zamanlı olarak yaptığı işleri devralacak hizmetler ile aile dışı kurumsal yapıların oluşturulmasını (gündüz bakımevleri, sevgi evleri, koruyucu aile hizmeti vb.) öngören önlemlerdir.

Ülkemizde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), ihtiyaç duyulan ilgili diğer bakanlıklarla koordinasyonu sağlayacak şekilde bu alana yönelik kanun ve yönetmelikler çıkarmaktadır. Bu alana yönelik revize edilen Sosyal Ekonomik Destek Hizmetleri Hakkında Yönetmelik yoksulluk içinde olup temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve hayatını sürdürmekte güçlük çeken çocuk ve gençlerin bakımı konusunda ailelerin desteklenmesi amacıyla verilecek sosyal ve ekonomik destek hizmetine ilişkin esas ve usullerin düzenlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte ayrıca ekonomik destek hizmetlerinin yanında “sosyal hizmet desteği” başlığı altında ailenin gerek duyduğu psiko-sosyal ihtiyaçlarının da tespit edilerek gerekli mesleki çalışmaların yapılması hükme bağlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili madde hükümlerine göre;

1. Aile içi sorunların çözülmesine destek olmak.
2. Ailenin ve çocuğun çevreye uyumunu sağlamak.
3. Çocuğun okula uyumu ve eğitime devamı için aileye rehberlik yapmak.
4. Kriz durumu yaşayan aileye psiko-sosyal destek sağlamak ve rehberlik yapmak.
5. Bireyin sosyal işlevselliğini tekrar kazanması, tekrar iş ve meslek edinmesi ve üretkenliğini harekete geçirmek için mesleki müdahale ve rehberlik yapmak.
6. Müracaatçıya toplumsal kaynaklar ve hizmetler konusunda rehberlik yapmak, gerekirse uygun birim veya kuruma havale etmek.

Konularında Koruyucu önleyici hizmetler kapsamında ihtiyaç duyulan vakalara yönelik meslek elemanlarınca, sosyal hizmet desteği sağlanması hükme bağlanmıştır (Sosyal Ekonomik Destek Hakkında Yönetmelik, Madde-21).

Şiddetin dünya çapında artış göstermesiyle eş zamanlı olarak ülkemizde de toplumsal düzeyde yaygınlaşması, aile içinde gücünün güçsüze karşı-genellikle erkeğin-kadına, gencin-yaşlıya- şiddet uygulamasıyla birlikte aile içi şiddet vakaları da sıklaşmıştır. Bu alana yönelik yapılan araştırmalar, her geçen yıl şiddet olaylarının gerek aile içinde gerekse sağlık, spor, eğitim vb. alanlarında hem artış gösterdiğini hem de daha görünür hale geldiğini ortaya koymuştur. Bu durum diğer tüm devletleri olduğu gibi Türkiye’yi de şiddetin önlenmesine yönelik çeşitli yaptırımlara sahip birtakım politikalar üretmeye sevk etmiştir.



Bu doğrultuda 8 Mart 2012 tarihinde 6284 sayılı Ailenin Korunması Ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Bu Kanunun amacı; şiddete uğrayan veya şiddete uğrama tehlikesi bulunan kadınların, çocukların, aile bireylerinin ve tek taraflı ısrarlı takip mağduru olan kişilerin korunması ve bu kişilere yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla alınacak tedbirlere ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Ailenin Korunması Ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun, Madde-1).

Bu kanunda şiddet uygulayan ve şiddete maruz kalana yönelik yapılacak işlemler maddeler halinde sıralanmıştır (Bkz.6284 sayılı kanun ve uygulama yönetmeliği). Fakat şiddetin önlenmesine yönelik somut adım ilgili kanununa ait yönetmeliğin 39. Maddesinde atılmıştır. Bu Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezleri’nin (ŞÖNİM) kurulmasıdır. Bu merkez şiddetin önlenmesi ile şiddet mağduru hakkında verilecek koruyucu tedbirler ile şiddet uygulayan hakkında verilecek önleyici tedbirlerin etkin bir biçimde uygulanmasına yönelik güçlendirici ve destekleyici danışmanlık, rehberlik, yönlendirme ve izleme hizmetlerinin verildiği, yeterli ve gerekli uzman personelin görev yaptığı ve tercihen kadın personelin istihdam edildiği, çalışmaların yedi gün yirmi dört saat esasına göre yürütüldüğü bir merkezdir.

## **Sonuç**

Ülkemizde aile problemlerini çözmek ve şiddeti önlemek için bu hususları doğrudan ve dolaylı yoldan ilgilendiren birçok düzenlemeler yapılmış fakat yeterli olmamıştır. Problemlere kalıcı çözümler bulmak ve şiddeti tamamen engellemek her zaman mümkün ve kolay olmasa da asgari seviyelere indirmek, bu alanda doğacak olan yeni ihtiyaçlara uygun politikaların üretilmesi ile gerçekleşir. Hükümet bazında alınan bu ve buna benzer önlemlerin yanında aile içi sorunlara yönelik aile bireylerinin de göstereceği çaba ve aile olma bilinci önem arz edecektir. Burada aile ahlakı kavramına aile bireyleri ile riayet etmenin önemi daha da artmaktadır.

Aile ahlakı, aile fertlerinin maddi ve manevi hayatlarının belirli ahlaki ölçütlere göre düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Aile ahlakına uygun tutum ve davranışlar benimsenmelidir. Bunlar: sevgi, saygı, şefkat, muhabbet, dürüstlük vb. aile ahlakına uygun olmayan davranışlar ise aldatma, yalan, zina vb. tutum ve davranışlardır ki bu davranışlar sorunların odağını oluşturur (Seyyar ve Genç, 2010, s. 18).

Bireylere aile ahlakına uygun tutum ve davranışlar sergileme alışkanlıklarının kazandırılmasının yanı sıra “Aile Eğitimi Hizmetleri”nin aile içi sorunların çözümü doğrultusunda aktif bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

*Arif DURĞUN*

Aile eğitimi, ailenin huzur ve mutluluğunu temin etmek için aile kurmaya karar veren veya kurulmuş olan aileyi dışarıdan yani devlet kurumları veya gönüllü-dini uzman kuruluşlarca (sivil toplum örgütleri) yürütülen planlı ve programlı hizmetlerin bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Aile eğitimi ile ailede sorumluluklar ve sınırlar bilinir, aile içi şiddet yerine barış ve sevgi hâkim olur, aile içi sorunlar demokratik yollarla, istişare ile ele alınır ve birlikte çözüm üretilir ve en önemlisi aile olmanın tadına varılarak aile kültürünün pekişmesiyle de şiddet ve boşanmaların azalacağı ön görülmektedir (Seyyar ve Genç, 2010, s. 25).

## Kaynakça

- Ailenin Korunması Ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanuna İlişkin Uygulama Yönetmeliği (2013). T.C. Resmi Gazete, 28532, 18 Ocak 2013.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *Türkiye’de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Çoban İçağasioğlu, A. ve Özbesler, C. (2009). Türkiye’de aileye yönelik sosyal politika ve hizmetler. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(18), 31-41.
- Durğun, A. (2016). Aile içi problemler ve çözüm önerileri. *Mehir Aile Dergisi*, (3), 83-95.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum*, 2(9), 23-36.
- Genç, Y. (2016). Gençleri fiziksel şiddete iten sebepler, öğrenme yolları ve şiddet eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (44), 51-62.
- Genç, Y. ve Kara, H. Z. (2016). İç göç sürecinde birey rollerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 31-40.
- Genç, Y., Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (33), 79-97.
- Güler, N., Tel, H. ve Tuncay, F. Ö. (2005). Kadının aile içinde yaşanan şiddete bakışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, (27), 51-56.
- Seyyar, A. ve Genç, Y. (2010). *Sosyal hizmet terimleri (ansiklopedik “sosyal pedagojik çalışma” sözlüğü)*, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri Hakkında Yönetmelik. (2015). T.C. Resmi Gazete, 29284, 03 Mart 2015.
- Şahin Bilgin B. ve Dündar Erbay P. (2017). Kadına yönelik şiddet ve yaşam kalitesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 203-210.
- Tarhan, N. (2011). *Kadın psikolojisi* (59. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Tarhan, N. (2014). *Son sığınak aile* (21. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Taylan, H.H. (2016). *Sakarya Üniversitesi öğrencileri penceresinden Türkiye’de aile içi sorunlar*. Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresinde sunulan bildiri. Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi, İstanbul, Türkiye, 24-26 Ağustos.
- TUİK. (2011). *Evlence ve boşanma istatistikleri 2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Ünal, G. (2005). *Aile içi şiddet*. *Aile ve Toplum*, 2(9), 85-92.
- Yavuz, S. ve Özmete, E. (2012). Türkiye’de genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunların “aile yapısı araştırması” sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 9-27.



## 0-12 YAŞ DİL GELİŞİMİ UYGULAMALARI VE YAPILMASI GEREKENLER

Bilge BAĞCI AYRANCI<sup>1</sup>

### Öz

Çocukta ilk üç yıl zihinsel gelişim için çok önemlidir. Çünkü zihinsel gelişimi yaklaşık olarak %80'inin bu yıllarda tamamlandığı bilinmektedir. Dil kazanımı hakkındaki ciddi araştırmalar 1950'lere dayanmaktadır. Dil kazanım kuramlarından belli başlılarına şunları örnek verebiliriz: Davranışçı, biyolojik, sosyal etkileşim kuramı ve nativist yaklaşım. Doğumdan sonraki ilk aylarda bebek ağlama, gülme, hıçkırma, bağırma gibi kendiliğinden bir takım sesler çıkarırken, dışardan işittiği sesleri de taklit etmeye başlar. Çocuğun giderek konuşma mekanizması üzerindeki denetimi artmaktadır. Çocuğun biyolojik kapasitesinin yanı sıra çevrenin ve eğitimin gelişim üzerindeki etkinliği de önem kazanmaktadır. Bu nedenle çocuğun ana dilini kazanırken geçirdiği aşamalarda eğitimin destekleyici rolünden yararlanmak gerekmektedir. Çocuğun ilk dönemlerde konuşması için desteklenmesine, uygun ortamlar yaratılmasına ve uyarıcılar sunulmasına gereksinimi vardır. Çocuklara drama, oyun, tiyatro, şiir, tekerleme, parmak oyunları, hikâye anlatma, tekraralama, yorumlama gibi çalışmalar yaptırarak hem dili düzgün kullanmayı öğretebilir hem de bunu yaparken çocuğun zevk almasını sağlayabiliriz. Çocuk bundan zevk alırsa bu çalışmalarını daha çok yapar ve bu sayede dil gelişim dönemini çok iyi bir şekilde geçirmiş olur. Yani daha iyi bir diksiyonu, daha engin bir kelime hazinesi, daha etkili bir konuşması, bunlara bağlı olarak da daha iyi bir sosyal çevresi oluşur.

*Anahtar Kelimeler:* Dil, Dil Gelişimi, Etkinlik, Eğitim, Türkçe.

### 0-12 Years Language Development Applications and Implementation Requirements

#### Abstract

For the first three years the child mental development is very important because 80% of mental development during these years is completed. Language acquisition is based on serious research about the 1950s. Language acquisition theories of following example: Behavioral, biological, social interaction theory and nativist approach. In the first months of the next birth, baby don't cry, laugh, yell at a spontaneous team sounds like a sob, while the outside begins to imitate the sound of a beep sound will restore. The child gradually increasing control over the speech mechanism. In addition to the child's biological capacity of the environment and the development of training activities is becoming increasingly important. Therefore the boy spent stages while the main language of education must take advantage of a supportive role. In the early period of the child's speech was devoted to the creation of the appropriate environment to support for and stimulants needs to be introduced. Kids drama, games, theater, poetry, rhyme, finger games, storytelling, repetition, the interpreting studies such as can teach both the language properly and in doing so we can ensure that the child's pleasure. Kid gets pleasure from it makes this work more in this way, the period of language development had a very good way. So a better diction, a vast vocabulary, more effective than speech, and a better social surroundings, depending on them.

*Keywords:* Language, Language Development, Activity, Education, Turkish.

1 Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, bilge.ayranci@bozok.edu.tr

## Giriş

### Okul Öncesi Eğitimin Önemi

**D**il gelişiminin anne karnından itibaren oluşmaya başladığı düşünüldüğünde okul öncesi eğitimde dil gelişiminin desteklenmesinin önemi göz ardı edilemez. Okul öncesi dönemde desteklenen dil gelişimi ileriki yaşlarda da birey açısından olumlu bir farklılık oluşturacaktır.

Araştırmacılar, anaokulu çocuklarının aşağıdaki dil ile ilgili örneklere benzer pek çok kavramı anlayabildiklerini saptamışlardır (Mavrogenos, 1986'dan akt. Çelenk, 2003, s. 76):

1. Çevrelerinde gördükleri yazılı sözcükleri (Mc Donald's gibi) başka mekânlardaki sözcüklerle (restaurant gibi) ilişkilendirerek anlamlandırabilmektedirler.
2. Basılı bir yazının bir anlamı olduğunu ve bir düşünce ya da fikri ilettiğini anlayabilmektedirler.
3. Yazılı dilin bazı özelliklerini anlayabilmektedirler; belli bir yöne doğru yazılması, aralarında boşlukların olması, arka arkaya dizilmesi ve şekillendirilmesi gibi.
4. Harflerin isimleri, görsel ve işitsel ayırımın yapılması, yazılan ve söylenen kelimelerin birbirinin karşılığı olması konularında kısmen bilgi sahibidirler.

### Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Uygulamalara göz atmak gerekirse (Haktanır, 2005):

İsrail'de zorunlu eğitim yaşı 5-16'dır. 3-4 yaşları arasındaki çocukların % 90'ından fazlası okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Ülkede kreş ve gündüz bakımevleri, anaokulları ve Kibbutz'lardaki anaokulları olmak üzere 3 farklı yapıda okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır.

Norveç'te ilk gündüz bakımevi 1837 yılında kurulmuştur. Günümüzde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için 3 farklı yapıda (farklı sürelerle açık, sadece bakım veya hem bakım hem eğitim amaçlı olabilmektedirler) gündüz bakım kurumları vardır. Bu kurumlar Çocuk ve Aile İşleri Bakanlığına bağlıdır. Çocukları yaşama hazırlayıcı oyunlar, serbest yaratıcı faaliyetler ön plandadır. Kurumlar kendi kendilerini değerlendirmek zorundadır. Formal bir denetleme ve değerlendirme yoktur. Ayrıca bu kurumlar yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile işbirliği hâlinindedir.

Kanada'da çocukların yarısından fazlası bu eğitimi almaktadır. Bu kurumlar sosyal hizmetlere ya da bölgesel bakanlıklara bağlı olarak çalışmaktadır.

Hükûmet düşük gelirli ailelere çocuklarını bu kurumlara verebilmeleri için maddî destek sağlamaktadır. Bu ülkede dört tip kurum vardır. Tipik kreş ve gündüz bakımevi, ailede günlük bakım, tam günlük anaokulu ve lisanslı aile günlük bakımı. Ayrıca çift dile sahip çocuklar için de özel programlar düzenlenmektedir.

Japonya'da gelenek ve göreneklerine uygun karakter eğitimine önem veren anaokulları savaş öncesinde açılmıştır. Özel grup, dernek veya yerel yönetimler de kurum açabilmektedir. Anaokulları devletin ya da yerel yönetimlerin doğrudan kontrolü altındadır. İki farklı eğitim kurumu vardır. 3-6 yaş arasındaki çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlayan genellikle özel ve yarım günlük kurumlar ve hükûmet destekli olan tam günlük kurumlar. Çocukların % 90'ından fazlası ilkokula gitmeden önce bu programlardan birine gitmektedirler.

Avusturya'da 3-5 yaşlarındaki çocukların % 32'si yarım günlük okul öncesi eğitim kurumuna, % 20'si ise çocuk bakım merkezlerine gitmektedir. Anaokulları 1820'den itibaren görülmeye başlanmış ve Montessori, Pestalozzi ve Frobel'in fikirlerinden etkilenerek programlar oluşturulmuştur. Bu eğitim zorunlu değildir, okuma-yazma çalışmaları, konuşma, çevre, aritmetik, müzik, sanat, beden eğitimi ve trafik eğitimine önem verilmektedir. 6 yaş zorunlu okula başlama yaşıdır. Her sınıfta bir öğretmen ve bir de yardımcı bulunur. Öğretmenler ön lisans mezunu olmak zorundadırlar, tam gün ve haftada 40 saat çalışmaktadırlar. Her sınıfta 25-28 çocuk olabilmekte, sınıflar aynı yaş ve karma yaş gruplarından oluşmaktadır.

İsviçre 26 kanton-bölgeye ayrılmış olduğu ve her kanton özerk bir şekilde yönetildiği için ulusal bir aile eğitimi politikası yoktur. Her kanton kendi ihtiyacını belirleyip ona göre politikasına yön vermektedir. İsviçre'de annelerin % 74'ü çalışmaktadır ve büyük çoğunlukla yarı zamanlı olarak çalıştıkları için okul öncesi çocukların da büyük çoğunluğu yarım günlük okullara gitmektedir. Çocuk bakımı özel organizasyonlarca yürütülmektedir ancak hâlâ nicelik nitelikten önce gelmektedir.

Kore'de anaokulları (3-5 y.) Eğitim Bakanlığı'na; gündüz bakım merkezleri (0-6 y.) ise Sağlık ve Refah Bakanlığı'na bağlı olarak çalışmaktadır.

## **Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitimin Gelişmesi**

İmparatorluk dönemindeki okul öncesi eğitim ve Cumhuriyet'ten günümüze kadar olan okul öncesi eğitimi diye adlandırabilir (Göğüş, 1971).

### **İmparatorluk Döneminde:**

Okul öncesi eğitimi üstlenen bazı kurumlar vardı. Bunlar sıbyan okulları, ıslahhaneler, darüleytamlar. Sıbyan okulları, yani mahalle mektepleri Kur'an okumayı, hesap yapmayı, biraz da yazmayı öğreten ilköğretim kurumlarıydı. Darüleytamlar ve ıslahhaneler ise çoğunlukla savaşta ailelerini kaybetmiş çocukların barındırıldığı yerlerdi. Resmi anaokullarının açılışı Balkan Savaşları'ndan sonra

yaygınlaşmaya başlamıştır. Özel ana mektepleri ise 23 Temmuz 1908'ten önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul'da açıldığı bilinmektedir. İmparatorluk döneminde ilk planlanmış okul öncesi eğitimi çalışmaları 1913 yılında yapılmıştır. 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Mukavvati yani ilköğretim geçici kanunu yayınlanmıştır. 15 Mart 1915'te de Ana Mektepler Nizamnamesi hazırlanmıştır. Bu nizamnamede;

Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Anaokulu kurulurken;

- a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına
- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim aracının hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir. Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz. Anaokullarına 4-5-6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir. Çocuklar anaokuluna alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları oldukları tespit edilecektir. Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflarına ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dine ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır. Anaokulları, en az haftada bir sağlık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir. Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Bir anaokulu öğretmeni olmak için; a) Darülmualimât (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime Şubesi'nden mezun olmak. b) Veya bir anaokulu yönettiğine dair belgesi bulunmak. c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgiye sahip olduğunu göstermek. ç) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Anaokulu öğretmenlerinin hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir. Anaokulu öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri ilköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir. Anaokullarına öğretmen yetiştirmek için 1915'te öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul 1 yıl süreli eğitim veriyordu. 4 yıl hizmet göstermiştir. 370 mezun vermiştir. Ekim 1919'da kapanmıştır.

## **Cumhuriyet'ten Günümüze**

Cumhuriyet'in kurulduğu sıralarda Cumhuriyet'in getirdiklerine ayak uydurabilecek insanlara ihtiyaç duyulduğu için ilköğretime ağırlık verilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ailelere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır.



25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan kararda bütçe imkânlarının anaokulundan ilkokula kaydırılacağı bildirilmişti. Bu nedenle anaokulları kapatılmıştı. Yalnızca çocuklarını kimseye bırakamayacak annelerin olduğu yerlerde açılabilirdiği bu şartlara uymayan annelerin çocukları alınırca kurumun kapatılacağı bildirilmişti.

Hayatını işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahtan akşama kadar oyalamak, yedirmek, içirmek, giydirmek ve terbiye etmek için 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından çocuk yuvası açılmıştır.

1961-1962 öğretim yılına kadar da resmi ana sınıfı, anaokulu açılmamıştır. Bu dönemde 10 ilde ana sınıfı açılmış ve 20 ilkokul öğretmeni atanmıştır. Kız Meslek Liselerinde anaokulu öğretmeni geliştirmek için 1960-1964 yıllarında çocuk gelişimi ve bölümü açılmıştır.

1970-1971 yılında ilk öğretmen okullarının programları 4 yıllığa çıkarılmış ve okul öncesi eğitimi dersi eklenmiştir.

1973 yılında çıkan Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Temel Yasası ile tüm öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir.

1980'de Yükseköğrenim Kurumu'nun [YÖK] kurulmasıyla birçok üniversitede okul öncesi öğretmenliği Anabilim Dalları oluşturulmuştur.

İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimi için 1992 yılında MEB tarafından merkez teşkilatında okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Akyüz, 2004).

## Okul Öncesi Eğitimde Dil Eğitiminin Önemi

Okul öncesi dönemde dil gelişimi hızlı bir seyir takip eder, bu seyrin desteklenmesi çocukta hem sosyal gelişmeyi hem de zihinsel gelişmeyi de beraberinde getirir. Çocukta dil gelişiminin desteklenmesi özellikle de okul öncesi dönemde çocuğun dikkatini çekecek yöntemleri kullanarak mümkün kılınabilir.

On ikinci Milli Eğitim şûrasında (MEB, 1991, s. 413) da Türkçe eğitimi ve öğretiminin amacı ile ilgili olarak "Okul öncesinden başlayarak yüksek öğretimin sonuna kadar Türk insanının konuşma ve yazı dili olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilecek, duygu ve düşüncelerinin ifadesinde yaratıcılığını geliştirebilecek bir formasyon ve kişilik yapısına sahip kılmaktır." ifadesine yer verilmektedir.

Okul öncesi eğitimde özellikle Türkçenin doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde Okul Öncesi Eğitimi kurumlarının geliştirilerek yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanan On Dördüncü Millî Eğitim şûrasında (MEB,1993, s. 238) programın çocukta Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma davranışını geliştirici yapıda olması gerektiği (MEB, 1993, s. 251) ifade edilmiştir.

## Dil Gelişimi ve Etkinlikleri Neden Sınıflandırılmalıdır?

Çocuğa bebekliğinden itibaren dil etkinlikleri hazırlamak hiç şüphe yok ki ancak onun gelişim özelliklerinin dikkate alınmasıyla mümkündür. Gelişim özellikleri bakımından şu yaşta şu özellik görülür ve şu yaşta bu özelliğin görülmesi biter diye kesin sınırlar koymak yanlıştır. Unutulmamalıdır ki gelişim bütün özellikleri ile yaşam içerisinde bir bütünlük arz eder. Ancak yaşlara göre kesin sınırlar olmasa dahi çocuk gelişim seyri içerisinde gösterdiği özellik bakımından birbirine benzer dönemler ya da daha gelişmiş dönemler sergiler. Bu bakımdan genel hatları itibariyle dönem özellikleri ve bunlardan yola çıkarak dönemlere göre uygulanabilir *dil etkinliklerini* şu şekilde sıralayabiliriz:

*0-2 Yaşlarında Dil Gelişimi* 2 bölüme ayrılabilir:

-Dil öncesi gelişim

-Dilsel gelişim

Dil Öncesi Gelişim

1. Evre; ağlama,

2. Evre; agulama – vokalizasyon, ikinci ayın başlaması dolaylarında bebekler agulama olarak nitelendirilen sesler çıkarmaya başlar.

3. Evre; cıvıldaama, bebekler altı aylık olduklarında içinde ünsüzlerinde bulunduğu çok çeşitli sesler için dudaklarını, dillerini, dişlerini ve gırtlaklarını çok fazla kullanırlar. Konuşmaya yaklaştıkları dönemdir.

*Dilsel Gelişim*

4. Evre; tek sözcük, genellikle bir yaş civarı ilk anlaşılır sözcüğü söylediğinde cıvıldaama evresi sona erer ve tek sözcük evresine girer.

5. Evre; telgraf konuşması, yaklaşık olarak on sekiz ay ile iki yaş civarında başlar. Çocuk iki ya da üç kelimelik cümleler kurmaya başlar.

6. Evre; tam cümle, çocuk artık basit cümleler kurmaya başlar.

Çocuk sentaks-sözdizimi- kurallarını 2-3 yaşından itibaren kazanmaya başlar.

Buraya kadar çocuğun gelişimini özelliklerine göre şu şekilde tablolaştırabiliriz: (Karacan,2000, s. 266)

**Tablo 1. Çocuğun Gelişim Özellikleri**

1. ay	Rastgele hareketlerini ses ile durdurur. Ani ses ya da gürültü ile çıkar. Bildik bir ses ile sıklıkla rahatlar.	Ağlar, rastgele sesler çıkarır (özellikle sesli sesler).
2. ay	Konuşanı dinliyor görünür, gülümseyebilir.	Acıktığında "özel" bir ağlaması vardır. Hoşnutluk sesleri çıkar ve sosyal gülümseme başlar.
3. ay	Konuşana bakar, yerini belirler.	Birlikte oynandığında gülme ve diğer keyifli sesleri çıkarır, iki ya da daha fazla farklı hece çıkarır, gıgıldar.
4. ay	Kızgın ve hoşnut ses farkını anlar, Odada görme alanı dışındaki konuşanları arar	Sosyal uyarana sesli yanıt verir. Sıklıkla "P", "B" ya da "M" gibi sesleri kullanır.
5. ay	Düzenli olarak ses kaynağını saptar, adına tepki verir.	Ses taklidi başlar. "O" ve "U" ya benzer bazı kalın ünlü sesler kullanır.
6. ay	"bay bay", "mama", "dede" gibi kelimeleri tanıyor görünür.	Sesli itiraz etme ve keyifle çığlık atma vardır.
7. ay	"gel", "bay bay" gibi ifadelerle jestlerle yanıt verir.	Kelime benzeri sesler çıkarır.
8. ay	Adı söylendiğinde hareketini durdurur.	Hece tekrarları yapar, cee oyunu oynar.
9. ay	Hayır denince hareketini durdurur.	Sözel uyararla verilen ses ya da heceleri ve konuşmanın tonlamasını taklit eder.
10. ay	Sıklıkla sözel rica üzerine oyuncaklar ya da başka nesnelere ebeveyn ya da başkalarına verir.	İlk kelimelerini söyler, "u-fu" gibi bazı ünlemleri, jargon dili kullanır.
11. ay	Basit soruları (köpek nerede? gibi) bakarak ya da göstererek yanıtlanır.	"Cee" oyununu başlatır. Yeni duyduğu kelimeleri tekrarlar.
12. ay	Sözel isteklere jestlerle yanıt verir. Genellikle uzun bir zaman süresince konuşmaya yoğun ilgi ve tepki gösterir.	Tanıdık nesnelere ismiyle hitap eder. Bir miktar tutarlılık ile 3 ya da daha fazla kelimeyi kullanır.
12-14. aylar	Her hafta bazı yeni kelimeleri anlar görünür. Konuşanın duygusal tonunu daha iyi anlar. Adlandırılan resimlere 2 dakika ya da daha uzun ilgisini sürdürür.	Belirli bir tutarlılık içinde 5 ya da daha fazla gerçek kelimeyi kullanır. İşaretle ve beden hareketleri ile birlikte ses ve bazı kelimeleri kullanarak istenen nesnelere elde etmeye çalışır. Anlaşılmaz seslerin yanısıra anlamlı kelime sıklığı artar.
14-16. aylar	Bazı tanıdık nesnelere diğer odadan seçip getirerek gıftılı sözler uyarıları anladığını gösterir. Birçok nesneyi (ya da isimlendirildiklerinde nesnelere resimlerini) işaret ederek tanımlayabilir. Bedenin çeşitli büyük parçalarının isimlerini net olarak algılar.	Tutarlı biçimde 7 ya da daha fazla (20'ye kadar) gerçek tek kelimeleri kullanır. T, D, N, H gibi sessiz harfleri daha sık kullanır. Bazı gerçek kelimeleri sık kullanılan mimiklerle kullanarak daha fazla iletişimde bulunur.
16-18. aylar	Basit soruları kavrar ve bir top ya da başka bir nesne ile ilişkili birbirini izleyen iki yönergeyi yerine getirebilir. Her hafta geniş kategorideki yeni kelimeleri öğrenir ve hatırlar (yeni yiyecek, giysi, hayvan vb) 150 kadar kelimeyi anlar. Tek bir istek ile bildik nesnelere arasında iki ya da daha fazlasını tanıır (ör. Top ve saati bulur).	İstekler ve gereksinimlerini ifade etmek için mimikler yerine kelimeleri kullanmaya başlar. Konuşmada sık işittiği kelimeleri kullanmaya başlar. Kelime dağılımında sürekli ve aşamalı bir artış gösterir (her ay 3-4 yeni kelime).
18-20. aylar	Sözel istek üzerine büyük resimlerde beden çeşitli parçaları ve giysilere ilişkin çeşitli maddeleri gösterir. "otur", "buraya gel", "yapma" fiilere uygun tepkiler verir. Kişisel zamirlerdeki farklılıklar ("onu ona ver", "onu bana ver" gibi) bir ölçüde anlar	Sık işittiği bazı 2 kelime ve 3 kelime cümleleri taklit eder. Oyun sırasında çevresel sesleri (motor, hayvanlar vb) taklit eder. En az 10-20 kelimedenden oluşan kelime dağarcığı vardır.

20-22. aylar	Basit ancak ilişkili 3 sözel emir/isteği yerine getirir. İsimlendirilen genel nesnelere ve genel nesnelere resimlerini fark eder.	2 ya da 3 kelimeyi cümle içinde bir araya getirir (ben gidiyorum bay bay vb). Gerçek kelime sayısı artar. Anlaşılmaz dil ve gerçek kelimeleri birlikte kullanarak yaşantılarını anlatmaya çalışır.
22-24. aylar	Sözel istek üzerine 5 ya da daha çeşitli madde arasından birini seçebilir. Sadece kelimelerin değil uzun cümlelerin anlamını ve mantığını anlıyor görünür. Eklemeleri (sana, ona vb) ve bazı karmaşık cümleleri anlar (ör. Pastaneye gidince sana bir külah dondurma alacağım).	Zaman zaman 3 kelimeli cümleler kullanır. Zaman zaman kendi adını kullanarak kendini kasteder. Bazı zamirleri kullanmaya başlar. Kelime sayısı ortalama 22'dir.
24-27. aylar	Sorulduğunda bedenini 3 ya da daha fazla küçük parçasını gösterir (çene, dirsek, göz kapağı vb). Aile içi konum belirleyici isimler öğrenir (amca, büyükanne gibi).	Genellikle 2 ya da 3 kelimeli cümleleri kullanır. Bazı kişisel zamirleri doğru olarak kullanır. Bazı kişisel gereksinimleri için sözel olarak yardım ister.
27-30. aylar	İşlevsel bağlantıları anlar (ne ile yiyorsun gibi soruları yanıtlar). Nesnelere niteliklerine göre tanır (büyük, küçük).	En azından bir rengi doğru biçimde adlandırır ve tanır. İki ya da daha fazla sayıyı sırasıyla doğru olarak sayabilir ya da tekrarlayabilir.

## Yöntem

Araştırma için ayrıntılı bir literatür taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Etkinlik örnekleri için kullanılacak metotlara aşağıda değinilmiştir:

## Etkinlikler

### 1-3 Ay Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri

Bebeğin çıkardığı sesleri taklit edin. "aa" diyorsa siz de "aa" deyin. Böylece bebekle karşılıklı konuşmuş olursunuz. Bu şekilde tonlamayı, hızı ve karşılıklı konuşmayı öğrenir. Bu bebeğin konuşmayı öğrenmesinin başlangıcıdır. Böylece karşılıklı konuşulacağını erkenden öğrenir.

Bebekle tane tane, vurgulamalar yaparak konuşun.

Basit cümleler kullanın. Basit cümleler gramerini geliştirmesine yarar.

Yüksek ses dikkatlerini çeker.

Tekrarlar bebeklerin kelimeleri anlamalarına yarar. Şarkılar, kafiyeli tekerlemeler söyleyin. Bunlar dildeki sesleri tanımalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca onu dinlemenin çok önemli olduğu mesajını da veriyorsunuz. O konuşurken kesmeyin, ilgili olduğunuzu gösterin ki size güvenebilsin. Bebeklerle konuşurken tane tane, kelimeleri vurgulayarak konuşunuz. Bu şekilde konuşma bebeğin dil gelişimini geriletmez, aksine sözcükleri daha iyi algılamasına neden olur.

Bazen bebekler konuşma havasında olmazlar. Eğer gözlerini kaparsa veya başını çevirirse ısrar etmeyin. Tüm uyaranlar fazla geldiği için ara vermek istiyor olabilir.

### 3-6 Ay Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri

Yıkarken, giydirirken, beslerken devamlı konuşun. Ona ne olduğunu sizin ne yaptığınızı anlatın. Örneğin, “Islak mısın, Ayşe? Bezine bir bakalım. Evet, ıslaksın. Haydi gidip altını değiştirelim.” gibi.

Şarkı ve kafiyeli tekerlemeler söyleyin.

Etrafınızda gördükleriniz hakkında konuşun.

Bebek farklı sesler çıkararak duygularını gösteriyorsa ne demek istediği ile ilgili konuşarak ona bunu fark ettirin.

Örneğin, “bu köpeği seviyorsun değil mi? Çok heyecanlandın.” gibi.

Bebekle sürekli konuşmaya devam edin. Konuşurken yakınlaşın ki sizin dudaklarınızı görebilsin.

Bebekler kopyalamayı çok iyi becerirler. Ses tonunuzu değiştirerek (yüksek sesle), seslileri uzatarak ve yaklaşarak konuşun. Abartılı mimikler de yapın. Bebeklerin normal yetişkin konuşması yerine bu tür bir konuşmayı tercih ettikleri bilinmektedir. Çoğunun anlamını bilmeseler de konuşurkenki yüz ifadelerinden hoşlanırlar.

“bay bay, mama” gibi tekrarlı kelimeleri kullanın.

P, b ve m seslerinin bulunduğu pembe gibi sözcükleri sıkça onun dudaklarınıza bakmasını sağlayarak kullanın. Üst ve alt dudağın sayesinde oluşan p, m, b sesleri çift dudak ünsüzü olarak adlandırılır ( Demir ve Barın, 2010).

*Onu, bunu* gibi kalın ünlülerin bulunduğu kelimeleri onun dudaklarınıza bakmasını sağlayarak kullanın.

### 6-12 Ay Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri

Şaşırdığınızda “ahh, ohh” gibi tonlamalar gösterin. Bebeğin neden bunu dediğini fark etmesini sağlayın. Örneğin, bebeğin yemek yemesine yardım ederken kaşığı düşürdüğünüzde, “Ohh. Kaşık düştü.” denilebilir. Bebeğin de bu ifadeleri kullanıp kullanmadığını takip edin. Kullanırsa cümleler ilave edin. Örneğin, “ohh oh kaşık düştü. Kirlendi değil mi?” gibi.

El sallama oyunu oynayın. Biri evden ayrılırken onu tutun ve giderken görmesini sağlayın. O kişi giderken, “hoşçakalın” desin siz de bebeğe yardım ederek, “güle güle” deyin. Ellerini de sallamasını sağlayın.

Bu kim sorusu sorarak bebeğin tanıdıklarına o şekilde hitap etmesini sağlayın. Örneğin, “dede” kelimesini dedesine söylemesini isteyin. “Bak kim buradaymış? Bu kim, Bülent? Evet, senin deden.” gibi.

Kelimelerle nesnelere birleştirebilmesi için oyun oynayın. Örneğin, giydirirken kıyafetlerin isimlerini söyleyin. “Şimdi şapkanı ve eldivenini takalım. Şimdi çoraplarını ve eteğini giyelim.” gibi.

## **12-15 Ay Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri**

Bir şeyler yaparken veya yolda giderken konuşun. Gezerken örneğin bilindik nesnelere işaret edin (arabalar, ağaçlar, kuşlar) ve isimlerini söyleyin. “Bak bu bir köpek. Köpekler hav hav der” gibi.

Çocuğun taklit edebileceği kadar basit ancak gramer kurallarına uygun konuşun.

Evde veya odasında ses çıkaran eşyaları tanıttın. Örneğin, çalar saati tanıttın. Nasıl ses çıkarttığını taklit edin.

Komutları takip etmesi için oyun oynayın. Örneğin, “Buraya gelmeni ve oturmanı istiyorum.” Çocuk oturduğunda, “teşekkür ederim oturduğun için” diyebilirsiniz. Çocuğun tek kelimelik ifadelerini genişletin. Örneğin, çocuk “araba” dediğinde siz de “evet, büyük kırmızı bir araba var.” deyin. Çocuklar bir kelimeyi birçok kelimeyi anlatmak için kullandıklarında ne demek istediklerini siz tahmin edin ve söyleyin. Örneğin, kahvaltıda “daha” dediğinde, siz “daha fazla süt mü istiyorsun?” gibi cümleleri açabilirsiniz.

Bu dönemde nesnelere isimleri resimlerle gösterilerek öğretilir.

## **24-30 Ay Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri**

Sorularını dinlemeye ve cevaplamaya hazır olun. Soru sorduklarında memnun olduğunuzu gösterin. Cevabını bilmediğinizde bilmiyorum deyin ve bulmaya çalışacağınızı söyleyin. Taklit edebilmesi için basit, anlaşılır ve gramer kurallarına uygun konuşmaya devam edin. “Bu kimin?” oyunu oynayın. Çocuğa ve size ait eşyaları ortaya koyun. Çocuk çorabını seçin. “Bu kimin?” deyin. Çocuğun kendine ait olduğunu söylemesini bekleyin. Resimlerden faydalanarak şarkı sözlerini öğretin. Şarkı ve oyunlar çocukları dildeki ritim ve seslerle tanıştıracaktır.

“Topu bana ver, topu ona ver” gibi oyunlar zamir kazanımı çabuklaştırılabilir.

Yemeği ne ile yiyoruz gibi bağlantılar kavratılabilir.

Beden öğelerimiz -çene, burun vb- öğretilir. Bunu yaparken bebeğe ilgili organ gösterilmelidir.

Büyük ve küçük kavramları resimlerle ve çevresi ile ilişkilendirilerek öğretilir.

**Tablo 2.** Çocuğun Gelişim Özellikleri-2 (Karacan,2000, 267)

36-36. aylar (2.5-3 yaş)	Ekmeğın, simidin yarısını ver denildiğinde yanrın ne demek olduğunu bilir.	2-3 gün önceki olayları hatırlayıp anlatır. İsmın ne diye sorulunca söyler. Anlamadığı bir kelime duyarsa "ne demek" diye sorar.
36-54. aylar (3-4.5 yaş)	Ön takıları (edat) anlar (altında, arkasında vb). 3500-5000 kelimeyi anlar. Neden-sonuç ilişkisini anlar (acıktığında ne yaparsın gibi). Benzerlikler kurabilir.	Telaffuz oldukça düzelmiştir. Geçmişten konuşabilir. Zamanları düzgün kullanır. Çoğul, tekil, soru, ünlem cümleleri kurar. Konuşmasının %90'ı anlaşılır.
4.5 yaş üstü	Hız, sayı, zaman gibi kavramlar gelişir. Sağ, sol ayırımı yapar. Anlamlarına göre sınıflandırma yapar.	Düşünceleri, öyküleri rahat olarak anlatır. Cümleyi değişik biçimlerde kurabilir. Kendi yanlışlarını kendisi düzeltir.

## 2,5-4,5 Yaş Arası Dil Gelişimi Etkinlikleri

Parçalara ayrılabilen nesnelere buçuk veya yarım kelimesinin aynı kelime olduğunu, çeyrek kelimesini gösterin, aynı zamanda bunları sözel olarak ifade edin.

Değişik anlamlı kelimeler kullanarak onun anlamı merak etmesini sağlayın böylece yeni kelimeler kazanmasını sağlarsınız.

Dün neler yaptığınız, yarın neler yapacağınız konusunda onunla konuşun ve onu da konuşturun.

Onunla neden-sonuç oyunları oynayın. "Bebek soğuk su içti, hasta oldu." gibi.

Masanın arkasına ve üstüne oyuncasını koyarak ne, nerede oyunuyla arkasında, üstünde gibi ifadelerinin gelişmesini sağlayın.

Tekil ve çoğul unsurları göstererek çoğulluk kavramını pekiştirmesini sağlayın. "Bak ağaç, bak iki ağaç, bak ağaçlar" gibi.

Cümle öğelerini kartonlara yazın ve yerlerini değiştirerek bir cümleyi değişik biçimlerde söyleme yetisi kazandırın. Böylece ifade yeteneği gelişir.

Odanın ortasında masa var.

Masa odanın ortasında var.

Ortasında odanın masa var.

## 5 Yaş Dil Gelişimi Özellikleri

Objeleri işlevlerine göre tanımlar,

Uzamsal kavramları kullanır (Üstünde, arkasında vb.).

5-6 kelimeli cümle kurar.

Birçok zıt kavramı anlar.

Farklı zamanları ve çeşitli cümle kalıplarını kullanabilir. (Gelecek zaman, şimdiki zaman, geçmiş zaman gibi)

### **5 Yaş Dil Gelişimi Etkinlikleri**

Objeye yerleri konusunda konuşturabilir, objelerin kullanımını anlattırabilirsiniz, böylece söz diziminin değişik kullarımlarını fark edebilirler. Sizinle konuştuğunda onu dinleyin; duygularını, fikir ve düşüncelerini sizinle tartışması için, soru sorması için onu cesaretlendirin.

Diyalogu sürdürmesi için teşvik edin. Diyaloglarınızda değişik zamanlara yer verin.

Yetişkin dili kullanabilirsiniz, genellikle söyleyebildiklerinden daha çok şey anlarlar.

### **6 Yaş Grubu Özellikleri**

Fonetik (ses/harf) farkındalık becerileri gelişir.

Kreatif düşünceler oluşturur.

Zaman/uzay kavramlarını anlar(önce-sonra; birinci-ikinci-sonuncu).

Kalem tutuşu net olmayabilir, harf kopya edebilir. Rakamları tanıyabilir.

### **6 Yaş Grubu Dil Gelişimi Etkinlikleri**

Fonetik çalışmalara başlayın. Harflere bakıp nasıl bir ses olabileceklerini tartışın.

Kelimelerin yazılışı ile ilgili tartışın ve kelimelerdeki her harfi seslendirin.

Büyük kelimeleri ana parçalara bölün (son ek- ön ek). 1.,2.,3. sonuncu sesleri ve bölümleri tartışın.

Harf kopya etme çalışmaları ile el kaslarını kuvvetlendirin.

### **4-6 Yaş Arası Eylem Kullanımı Hakkında**

Bu yaş grubu etkinliklerinde olay eylemlerinin durum eylemlerinden daha çok kullanıldığı göz ardı edilmeden etkinlikler oluşturulmalıdır.

### **5-6 Yaş Grubu Hakkında**

60-72 Ay Çocukların Dil Gelişim Özellikleri (60-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri, 2006)

- Günlük deneyimlerini anlatır.
- Birbirini izleyen üç emir cümlesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.



- Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
- Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar.
- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
- Ne zaman, neden, nasıl gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar.
- Bana tersini söyle yönergesine doğru yanıt verir.
- Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır.
- Cümlelerinde "çünkü, daha sonra" gibi bağlaçlar kullanır.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Basit şakalar yapar.
- Bazı soyut ifadeleri anlar.
- Evinin ve / veya anne-babasının telefon numarasını söyler.
- Kendisine verilen üç yönergeyi dinler ve yerine getirir.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Resimdeki saçmalıkları açıklar.
- Zıt sözcükleri söyler.
- Konuşmalarında bağlaç kullanır.
- Konuşmalarında sözcüklerin olumsuz biçimlerini de kullanır.
- Hız, sayı, zaman, mekân gibi kavramlar gelişir.
- Sağ ve sol ayrımı yapılıır.
- Soyut terimleri anlar.
- Anlamlarına göre sınıflandırmalar yapar.
- Düşüncelerini ve öyküleri rahat bir biçimde anlatabilir.
- Cümleyi değişik biçimlerde kurabilir.
- Kendi yanlışlarını kendisi düzeltir

Bu bağlamda 6 yaş grubu çocuğuna uygulanabilecek etkinlikler:

- Günlük deneyimleri anlattırılabilir.
- Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirmesi istenebilir.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürmesi istenebilir.
- Cümlelerinde özneye uygun fiili bulma oyunu oynanabilir.
- Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorduğunda melodili öğretilebilir.

- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bildiğinden yeni eş ve karşıt anlamlılar öğretilir.
- Ne zaman, neden, nasıl? gibi soru sözcüklerini içeren sorular yöneltilir.
- Bana tersini söyle oyunu oynanabilir.
- Yer bildiren sözcükleri kullanmasına dair oyunlar geliştirilebilir.
- Cümleler verilip çünkü daha sonra gibi bağlaçlarla devam ettirmesi istenebilir.
- Birleşik cümleler kurdurulabilir.
- Resimdeki saçmalıkları açıklaması istenebilir.
- Zıt sözcüklerle ilgili oyunlar geliştirilebilir.
- Sözcüklerin olumlusu söylenip olumsuz buldurulabilir ya da bu etkinliğin tersi uygulanabilir.
- Hız, sayı, zaman, mekân gibi kavramlar hakkında o gün yaşadıkları anlatılarak konuşturulabilir.
- Soyut terimlerin anlamları üzerine konuşulabilir.

### **Etkinlik Örnekleri İle İlgili Önemli Kaynaklar**

Değişik etkinlikler için aşağıdaki kaynaklar taranabilir:

1. EINON, Dorothy(2000). Öğrenmede ilk Adımlar, İstanbul.
2. ARAL, Neriman; KANDIR, Adalet; YAŞAR, Münevver (2001). Okul Öncesi Eğitim II, Ya-Pa Yay.
3. DÖNMEZ, Necate; ABİDOĞLU, Ülkü; DİNÇER, Çağlayan; ERDEMİR, Nilay; TUŞ, Şebnem (2000). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri, Ya-Pa Yay.

Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Etkinlikleri isimli kitabında Elif Üstün okuma yazma becerilerine okul öncesi dönemde yardımcı olabilecek etkinliklere şunları örnek verir:

- Açık uçlu sorular sorun.
- Sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerine göre sözcük türetme oyunları oynayın.
- Şarkı ve bilmecelerdeki ses tekrarlarından faydalanın.
- Harfleri eşleştirme gibi oyunlar oynayın.
- Çevrelerindeki yazılı materyalleri fark etmelerini sağlayın.
- Dinledikleri metinlerden nerede, kim gibi sorular çıkartın.

## Çocukların Dil Bilgisi Yapılarını Kazanımı

Mevcut araştırma sonuçlarına göre çocukların belirli dil bilgisi yapılarını 48. aydan önce ya da 55-60 aylar arasında kazanmış oldukları; daha karmaşık yapıları ise 67-72 aylar arasında yüksek oranda kazandıkları söylenebilir (Güler, 2007, s. 95).

Acarlar (2005, s. 61-74) sayfalarındaki Türkçe Edinimindeki Gelişimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi isimli makalesinde Güler ve Dönmez' in fikirlerini sabit ölçeklerle ispatlamıştır.

“Dil gelişimi ve/veya dilin kazanılması nasıl ve hangi yaş aralıklarında gerçekleşmekte, birey bu özellikleri ne zaman kazanmaktadır veya kazanmalıdır? Bu sorulara verilen cevaplar birbirine yakın da olsa farklılık göstermektedir. Okuturlar (1966), dilin en hızlı geliştiği dönem olarak 0-3 yaş arasını belirtirken, Hildebrand (1981), doğumdan 6 yaşına kadar hızlı bir dil gelişimi olduğunu ve konuşma, dinleme, anlama, okuma, yazma ile ilgili bütün dil gelişim kademelerinin bu yaşlar arasında yer aldığını ileri sürmektedir. Whirter ve Voltan-Acar'a göre (1985), dil ediniminin temel basamakları, yaşamın ilk iki yılında aşılmaktadır. Genel olarak, temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar kazanıldığı (dil edinimi), dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp on yaşına kadar sürdüğü kabul edilmektedir. Çocuk yedi yaşından itibaren dilini geliştirmeye başlar. Kelimelerin duygusal değerlerini keşfeder. Cümleyi tonlayarak söylemenin, sesine duygusal bir renk vererek konuşmanın önemini hisseder. Dilin insan üzerindeki etkisini anlar ve bu gücü kullanmaya başlar. Örneğin “Baba bisiklet istiyorum.” demek yerine, isteğini “Baba keşke benim de bir bisikletim olsa!” biçiminde duygusal bir kalıp içinde ifade eder. Kararlılığını vurgulamak için “Annemi üzmeyeceğim!” cümlesini, “Annemi asla üzmeyeceğim!” biçiminde söyler. Çocuk bu tür ifadelerin insan üzerindeki etkisini gördükçe dilini daha da geliştirmeye ve sözlerini duygusal iletilerle güçlendirerek etkili kılmaya çalışır. Somut işlemleri yapabilme kapasitesi bir bütün olarak gelişmez. Adım adım ve tek tek gelişir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Bu dönemde Türkçe öğretimi, çocuğun zihinsel tasarımına uygun olarak kurgulanmalıdır. Somut işlemler döneminde çocuk, görüşleri sıraya koyabilir, parçaları anlamlı bütün hâline getirebilir. Gerçekleştirdiği faaliyetlerden kendi orijinal cümleleriyle kısa bir öykü çıkarabilir. Teknik ifadelerle söylemek gerekirse, çocuk “korunum yasasını” kazanabilir. İşlemleri birbirine dönüştürebilir. Bütünü kavradıktan sonra parçaların birbirlerine nasıl bağlandığını, birbirlerine nasıl uyduğunu görsel ve anlamsal boyutuyla görebilir. Örneğin parçalanmış kelime gruplarını tekrar anlamlı bir bütün hâline getirebilir. Sıfat türünden bir sözcüğün cümledeki isimlerden hangisinin önüne getirileceğini bilir. Ögelerinin yerleri değiştiği için anlamı karışmış veya anlaşılmasız hâle

gelmiş bir cümleyi tekrar anlamlı hâle getirebilir. Eş anlamlı sözcüklerden birini diğeriyle değiştirebilir. Biçimler değiştirdiği hâlde miktarın nasıl aynı kaldığını anlayabilir. Örneğin, yığın hâlinde bir çamuru ip biçimine getirmekle miktarının değiştirilemeyeceğini bilir." (Charles, 1999'dan akt. Demir,2007, s. 180).

## **7 Yaş Grubunun Özellikleri**

Okulla birlikte dil açısından çok ilerleme görülür. Anlatım gelişir, okuma merakı yoğunlaşır.

Çevre hakkında daha gerçekçi bir görüşe sahip olur. Dış dünyaya ilgisi artmıştır, hayal oyunları azalır gerçekçi oyunlara yoğunlaşırlar.

Dış çevre ile iletişimlerinde verici olmaktan çok alıcıdır.

Ahlak anlayışı gelişir, iyi ve kötüye uymaya başlar. Bunu hem kendinde hem de başkalarında uygular.

## **7 Yaş Grubu Dil Gelişimi Etkinlikleri**

Onun yanında kitap okuyun, seviyesine uygun kitaplarla, kütüphaneler gibi yerlerle onu tanıştırın.

Dış dünyada olup bitenler hakkında, oyunları hakkında onu konuşturun.

Ders çıkartıcı masallara ve hikâyelere yer vererek verilen dersi ona anlattırın.

## **8 Yaş Grubu Özellikleri**

Bu yaşta temkinlilik ve çekingenlik yok olmaya başlar. Okul ve arkadaşlar önemli yer tutmaya başlar. Diğer kişilerle ilişkilerinde daha emin ve cesaretlidir, sözel ifadeye karşı ilgi ve zevk duyar. Yetişkinler gibi konuştuğu gözlenebilir. Bu arada argo konuşmaları denediği görülebilir. Çevreye uyumda daha başarılıdır, ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları daha kolay algılar. Hayal ve gerçek arasındaki farkı anlamıştır. Tabiat konularını anlamaya başlar. Canlı cansız ayrımı tam olarak oluşmuştur. Sosyal açıdan gelişmiştir. Büyüklerin yanında bulunmak ister ve onların iletişimdeki ipuçlarını aramaya başlar. Bu arada yetişkinlerin yanılabilirlikleri ve her şeyi bilemediklerinin farkına varmaya başlar. Bilemedikleri konuları sormaktan zevk alır. Arkadaş grubunda aktiftir. Ancak gruplar kısa sürelidir.

## **8 Yaş Grubu Etkinlikleri**

Etkinlikleri grupla beraber yapmaya özen gösterin.

Onunla ilgi duyduğu konularda güzel ifadelerle yetişkinmiş gibi diyaloga girin.

Hayalleri ve gerçekler üzerinde konuşmasını sağlayın.

Sordukları soruları geçiştirmeden ciddiyetle cevaplayın.

Hayal ve gerçek arasındaki farkı anlayabildiğinden masal ve hikâye gibi gerçek ya da gerçek olması muhtemel ile hayale dayanan türleri ayırt edebileceği etkinlikler yapılabilir.

Tabiat konularını anlamaya başladığından ağır olmayan tasvirli anlatımlarla tanışmaya başlayabilir.

## 9 Yaş Grubu Özellikleri

Dilini kullanmada 8 yaşta görülen akıcılık gözlenmez. Yeni durumlar, kavramlar vb, konularla karşı karşıya kaldığı için gramer hataları sık görülür. Duyularını rahatça dile getirebilir. Okumaya karşı ilgi artmıştır. Roman ve macera kitaplarının okunması çok görülür, merak ve araştırma belirginleşir. Bu yaştaki çocuk, bir şeyi etraflıca düşünmeyi ve yapmadan önce organize etmeyi sever.

## 9 Yaş Grubu Etkinlikleri

Sık sık ilgi duyduğu konuşma konuları açarak konuşturun, yaptığı gramer hatalarını cümlesini düzelterek tekrarlayın yani hatasını uyardıktan sezdirin. Okuduğu kitapları anlatmasını isteyin, kitabın kurgusuyla ilgili birlikte değişiklikler yapın. Yaptığı planlar ve plan sıralaması hakkında konuşun, onunla paylaşmanız uygun olan planlarınızı paylaşın.

## 10 Yaş Grubunun Özellikleri

Bu yaş eğitimcilere göre bütünlük ifade eden ve yetişkinler dünyasına uyumun görüldüğü ALTIN çağdır.

Konuşma, iletişim 10 yaş için çok önemlidir.

Sosyal olaylar, evlilik, aile yaşamına ait konularda bilgileri olduğu ve bu konularla ilgilendikleri görülür.

## 10 Yaş Grubu Etkinlikleri

Onunla ilgisini çeken konularda konuşun, hatalı cümlelerinin doğrusunu kullanarak tekrar edin.

Sosyal olaylar üzerine fikirlerini alın, sorularını uygun bir dille cevaplayın.

İzlediği bir filmde ya da okuduğu bir kitaptaki varsa kültür öğelerimiz hakkında konuşun ya da yabancı bir filmse kültürel farklılıklar hakkında konuşun.

## 11-13 Yaş Grubu Özellikleri

Etkin bir şekilde yazma ve konuşma yeteneğine sahiptir.

Dil yeteneği fazla gelişmemişse, akademik başarısı ve kişiler arası iletişimi gelişmeyebilir.

Grup içerisinde duyguların tartışılması, kendini daha iyi anlamasına yardımcı olur.

### **11-13 Yaş Grubu Etkinlikleri**

İlgisini çeken konularda konuşma yaptırılabilir veya yazı yazdırılabilir.

Münazara, beyin fırtınası gibi grup içi tartışmalara ve ifade yetisine dayanan etkinliklere yer verilebilir.

Günlük tutma, sevilen şiirleri yazma alışkanlıkları geliştirilebilir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Türkçe eğitimi dört temel dil becerisi kapsamında bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında aşağıdaki başlıklarda dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir:

### **Konuşma Eğitimi Esnasında Nelere Dikkat Etmeliyiz?**

- Öğrencilerin cesaretleri kırılmamalı, konuşmaya teşvik edilmeliler.
- Seviyelerine uygun sorularla karşılaşmalılar.
- Gördüklerini, duyduklarını vs. anlatma çalışmalarına tabi tutulmalılar.
- Okunan bir metni anlatma çalışmasına tabi tutulmalılar.
- Dinlenen bir metni anlatma çalışmasına tabi tutulmalılar.
- Konuşma yetersizliklerine dramatizasyonla çare bulunabilir.
- Tartışma çalışmaları yaptırılabilir.
- Tekerleme çalışmaları yaptırılabilir.
- Koro halinde ritmik konuşma yaptırılabilir. (Temizyürek,2004, 769-2783)

### **Gramer Eğitiminde Nelere Dikkat Etmeliyiz?**

Gramer öğretiminde önce ses bilgisinden başlanmalı sonra söz bölüklerinin anlamca ayrımları yapılmalı, sözlerin yapı durumlarını inceledikten sonra cümleye varmalı, bol bol cümle incelemeleriyle bilgiyi derinleştirmeli, eksiksiz bir cümle bilgisine varılmalı (Burdurlu,1967).

Kadri Kiper de Dilbilgisi Sorunları isimli kitapta Gramer Öğretiminde Metot Dolayısıyla başlıklı yazısında fikir gramerinin şekil gramerine feda edilmemesi gerektiği üzerinde durur.

Sağır (2002, s.7) ise şunlara değinir: “Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettirilerek değil, her bir dil bilgisel biçim birimin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak, hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur.”

Sağır (2002, s.7), Kavcar ve diğerlerinden şunları aktarır: “ Türkçe dersi kendi içinde bir bütündür. Bir okuma parçası incelenirken metnin özelliği ya da öğrencilerin sorduğu bazı sorular ders saatinin önemli bir bölümünü dilbilgisi çalışmalarına ayırmayı gerektirebilir. Ancak bu gibi durumlarda bile dil öğretiminin bir bütünlük içinde yapılması gerekir.”

### **Dinleme Eğitiminde Nelere Dikkat Etmeliyiz?**

Baş (2002) dört tür eğitime yer verir:

- İzleme-gözlem yapma eğitimi
- Dinleme eğitimi
- Konuşma eğitimi
- Açıklama-anlatma eğitimi

Baş, bu eğitimlere çok farklı etkinlik örnekleri verir. Bunlardan bazıları:

- Yüzümüzdeki ifadeler
- Çevremizdeki güzellikler
- Bu ne sesi?
- Telefon konuşması
- Adres sorma vb.

## Kaynakça

- Acarlar, F. (2005). Türkçe edinimindeki gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56),61-74.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A Yay.
- Aral, N., K., Adalet ve Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim II*, İstanbul: Ya-Pa Yay.
- Barın, E. (2010). *Türk dil bilgisi: ses bilgisi*, Ankara: Öncü Kitap.
- Baş, H. Z.(2002). *Drama yöntemiyle Türkçe eğitimi*, Ankara: Uzerler Matbaacılık.
- Burdurlu, İ. Z. (1967). *Gramer öğretiminde metot, dilbilgisi sorunları*, Ankara Üniv. Basımevi, TDK Yayınları:259, TDK Tanıtma Yay. Dil Konuları Dizisi: 10
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 75-80.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, *Millî Eğitim, Sayı 174*, 1-8
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX (2), 176-192
- Dil Nedir (2009). [turkce1224.blogcu.com](http://turkce1224.blogcu.com), İndirilme Tarihi: 16.04.2009.
- Dönmez, N.; Abidoğlu, Ü.; Dinçer, Ç.; Erdemir, N. Ve Tuş, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*, İstanbul: Ya-Pa Yay.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar/hedef/ kazanımlar ilişkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal Of International Social Research*, 1/4, 149-158.
- Eınon, D.(2000). *Öğrenmede ilk adımlar*, İstanbul.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal Of International Social Research*, 1/4.
- Göğüş, B. (1971). *Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış*.
- Gökmen, S. (2007) 4;0-6;0 yaş (48-72 aylar) arasındaki çocukların ad-eylem kullanımları, *Dil Dergisi*, 137, 18-29.
- Güler,T. ve Dönmez, N. B. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi, *Eurasian journal of educational research*, 27,83-96
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma eğitimi*, Ankara: Pegem A Yay.
- Haktanır, G. (2005). Farklı ülkeler ve okul öncesi eğitimde farklılıklar, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62), 51-56
- Karacan, E. (2000). *Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi*, *Klinik Psikiyatri*, 3: 263-268
- Kiper, K. Z. (1962). Gramer öğretiminde metot dolayısıyla. *Türk Dili*, XI (126), 368-369.
- MEB (1991). *On ikinci millî eğitim şurası* (Temmuz 1988), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



- MEB (1993). *On dördüncü millî eğitim şurası (27-29 Eylül 1993)* , İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. Akif, M. ve Çiftçi Ö. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik açısından değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Programı, -36/72 Aylık Çocuklar İçin-  
Psikiyatri (2009). <http://www.performanspsikiyatri.com/> İndirilme Tarihi: 22.04.2009
- Ruhsal Gelişim (2006). <http://www.med.gazi.edu.tr/> İndirilme Tarihi: 2006
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*, Ankara: Nobel Yay.
- Talim Terbiye Kurulu (2009). <http://ttkb.meb.gov.tr/> İndirilme Tarihi: 22.04.2009
- Temizkan, M. Ve Bağcı, H. (2008). 2005 ilköğretim Türkçe dersi öğretim (5.sınıflar) programı öğrenme alanlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Millî Eğitim*, 178-194.
- Temizyürek, F. (2004).Türkçe eğitiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi, *12. Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildiriler*, Gazi Üniv. Eğt. Bil. Enst., Cilt 1, Ankara, 2769-2783
- Temizyürek, F.; Gürel, Z. ve Şahbaz, N. K. (2007).*Çocuk edebiyatı*, Ankara: Öncü Kitap Yay., 3-5.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Üstün, E. (2007). *Okuma yazma becerilerinin gelişimi*, İstanbul: Morpa Yay.
- Yaşlara Göre Gelişim (2009). [www.cinarkoleji.k12.tr/](http://www.cinarkoleji.k12.tr/) İndirme Tarihi : 16.04.2009



## GENERAL ALLENBY DÖNEMİNDE FİLİSTİN'DE ASKERİ YÖNETİM VE NEBİ MUSA OLAYLARI (1917-1920)

Can DEVECİ<sup>1</sup>

### Öz

İngiltere'nin, 1917'de Filistin'i işgal ettikten sonra orada kurduğu askeri yönetim ülkenin yönetimi ve güvenliği konularında faaliyetini devam ettirmiştir. Buna göre askerler; bu iki alanda Filistin'de mevcut durumu korumakla yükümlüdür. Yönetim ile ilgili konuda Filistin, idari merkezlere ayrılmış ve askeri valiler görevlendirilmiştir. Valiler buldukları ili yönetirken savaş koşullarına göre hareket etmiştir. Bu sayede askeri yönetim Filistin'de mevcut olan dengeyi korumuştur. Askeri yöneticilerin Filistin'de görevli olduğu diğer konu ise ülke güvenliğinin sağlanmasıdır. Askeri yöneticiler, Filistin'de güvenliği sağlama konusunda görevlerini yerine getirirken Londra Dış İşleri Bakanlığında alınan politik kararlardan ister istemez etkilenmiştir. Bu kararlardan birisi olan Londra Dış İşleri Bakanlığının Filistin'de Siyonistleri destekleyerek bir Yahudi Ulusal Evi inşa etmek istemesi, Askeri yöneticileri Filistin'de güvenliği sağlama konusunda zor durumda bırakmıştır. Haliyle bu durum Filistin'de yaşayan Arapları da rahatsız etmiştir. 1920 yılı bahar aylarında gerçekleşen Nebi Musa Şenlikleri, Arap tepkisinin ilk kıvılcımı olmuş ve iki toplum çatışmıştır. Bu ise askeri yönetimin sona ermesini beraberinde getirmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Filistin, Allenby, Askeri Yönetim, El Nebi Olayları

### *Military Administration in Palestine in General Allenby Period and Nabi Incidents (1917-1920)*

### *Abstract*

After the occupation of Palestine by the United Kingdom in 1917, military ruling established there continued its activities in the areas of administration and security of the country. Accordingly, soldiers are responsible in these two areas of maintaining the current situation in Palestine. On the issue of administration, Palestine was divided into administrative centers and military governors were appointed. The governors acted according to the conditions of war when they ruled the province. At this point the military administration has maintained the balance that exists in Palestine. The other issue where the military commanders are in charge of Palestine is the security of the country. Military rulers were inadvertently influenced by the political decisions taken by the London Ministry of Foreign Affairs while fulfilling their duty to provide security in Palestine. One of these resolutions, the London Foreign Ministry's desire to build a Jewish National Home in Palestine in support of the Zionists, left military officials in a difficult position for security in Palestine. As a matter of fact, this situation has also disturbed the Arabs living in Palestine. In the spring of 1920, the al-Nabi Musa festivals became the first spark of the Arab reaction, and the security of the country was in danger. This brought together the end of the military administration.

*Keywords:* Palestine, Allenby, Military Administration, Al-Nabi Incidents

1 Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, cdeveci@erciyes.edu.tr

## Giriş

**B**irinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla İngiltere Filistin'i ele geçirip yönetmek için stratejiler geliştirmiştir. Çünkü Filistin, İngiltere'nin Hindistan-Ortadoğu hattında denizlerde kurmaya çalıştığı ticari hâkimiyeti tamamlayan önemli bir kara parçasıdır. Bu nedenle İngiltere Filistin'de geliştireceği politikaları ve müttefik ilişkilerini dikkatlice belirlemiştir. Osmanlı Devleti'nin, Almanya yanında Birinci Dünya Savaşı'na girme kararı alması, Filistin'in ne olacağı konusunda İngiltere'nin faaliyetlerini hızlandırmıştır. Böylelikle İngiltere, Birinci Dünya Savaşı'yla birlikte Osmanlı Devleti'nin Ortadoğu topraklarını işgal etme politikasına başlamıştır. İşgal sürecine başlamadan önce İngiltere Dış İşleri Bakanlığı'nda çalışan diplomatlar 1915'den itibaren Filistin hakkında Başbakan Lloyd George'ye raporlar sunmuştur. Bu raporlar, İngiltere'nin Filistin'de hangi gruplarla müttefiklik ilişkisi kurması gerektiğini içermiştir.

Raporlardan edindiği bilgiler neticesinde Lloyd George, 1915'den itibaren Filistin'i işgal etmeye ve Filistin'de Siyonistlerle birlikte hareket etmeye karar vermiştir. George'un, kararında etkili olan diğer bir faktör de Dünya Siyonist Organizasyonu'yla kurduğu yakın ilişkidir. Nitekim Lloyd George ve Dünya Siyonist Organizasyonu Başkanı Chaim Weizmann 15 Ocak 1915'te tanışmalarına rağmen çok yakın dost olmuştur. Aynı zamanda Weizmann, 1917'de Dış İşleri Bakanı olan Arthur Balfour ile de 1904'ten beri yakın arkadaşdır. Siyonistlerin, İngiltere kabinesi içerisindeki bu diplomatik ilişki ağı onların Filistin konusundaki hedeflerini anlatmalarını sağlamıştır. Gerek İngiltere kabinesinin gerekse Siyonistlerin Filistin stratejileri ortak bir noktada birleşmiştir.

Filistin'de kurulacak bir Yahudi Ulusal Evi İngiltere'nin Hindistan ve Ortadoğu hattındaki çıkarlarına hizmet edebilirdi. Nitekim Lloyd George, ilk adımını 2 Kasım 1917 Balfour Deklarasyonu'yla atmıştır. Bu tarihten itibaren İngiltere kabinesi Filistin'de Yahudi Ulusal Evinin kurulması için Siyonistlere politik destek vereceğini taahhüt etmiştir. Böylelikle Siyonistler ilk defa büyük bir güç tarafından tanınmış ve uluslararası bir konum kazanmıştır. Deklarasyon Filistin tarihi açısından yeni bir dönemi başlatmıştır. Çünkü Filistinli Arapların topraklarında hak iddia eden Siyonistler bölgeyle ilgili hedeflerini gerçekleştirmek için ciddi bir destek kazanmıştır. Balfour Deklarasyonu, Filistin için temel siyasi hedef ve yönetiminde uygulanması gereken belge haline gelmiştir.

Lloyd George, ikinci adımını ise General Edmund Henry Hynman Allenby'e Kudüs'ü işgal etmesi talimatını vererek atmıştır. General Allenby, 11 Aralık 1917'de Kudüs'ü işgal etmiş ve ardından Filistin'in tamamını ele geçirmiştir. İngiltere Dış İşleri Bakanlığı, General Allenby ve ekibinden Filistin'de yönetim organlarını kurmalarını ve güvenliği sağlamalarını istemiştir. Bu iki hususu hayata geçirirken ise Balfour Deklarasyonu'nun içeriğini yani Siyonistleri gözetmelerini talep etmişlerdir. Bunun diğer anlamı ise Filistin'de nüfus çoğunluğuna sahip

Arapların görmezden gelinmesidir. İngiltere kabinesinin geliştirdiği bu çarpık politika Filistinli Arapların tepkisiyle sonuçlanmıştır. Bu makalede İngiliz General Allenby'in Filistin'de kurduğu idari yapı, Araplar ve Siyonistler arasında Filistin'de yaşanan ilk çatışma olan El Nebi Musa olayları incelenecektir.

## **Filistin'de Askeri Yönetimin Kuruluşu: Kudüs'ün İşgali**

İngiltere açısından Kudüs'ün işgali Filistin'in geneline hâkim olunması anlamına gelmekteydi. Çünkü Osmanlı Devleti Filistin'i Kudüs'ten yönetmekteydi. İngiltere Başbakanı Lloyd George, General Edmund Henry Hynman Allenby'den 1918 yılı Noel kutlamalarına kadar Kudüs'ü işgal edip İngiltere halkına ve Hristiyan âlemine hediye etmesini istemiştir (Hughes,1999,s.20). İngiltere Savaş Bakanlığı, Kudüs işgal edildikten sonra şehre girişte dikkat edilmesi gereken konular ile ilgili İngiliz Mısır Sömürge Valiliği'ni ve General Hynman Allenby'i 21 Kasım 1917'de gizli bir not ile bilgilendirmiştir. Savaş Bakanlığı, Başbakan Lloyd George'nin Kudüs'ün işgal edildiği haberini Lordlar Kamarası'na kendisinin açıklayacağını, herhangi bir görevlinin bir açıklama yapmamasını da Allenby'e söylemiştir. Savaş Bakanlığı, General Allenby'den Filistin halkına üç semavi din açısından kutsal sayılan mekânların korunacağını açıklamasını istemiş ve Allenby'in Kudüs şehrine bir saygı ifadesi olarak yürüyerek girmesini belirtmiştir (Kramer, 2011, s. 152-153; Priestland, 1989, s. 26).

General Allenby, 11 Aralık 1917 öğlen vakitlerinde Kudüs'e yürüyerek girmiştir. Allenby'e; Fransız, İtalyan, ABD askeri ataşeleri ve İngiltere, İrlanda, İskoçya, Galler, Yeni Zelanda, Hindistan, Fransa, İtalyan muhafız temsilcileri eşlik etmiştir. Hristiyan dünyasının tüm temsilcilerini toplamaya özen gösteren Allenby, kutsal toprakların İngiltere Majesteleri Hükümeti'nin koruyuculuğuna girdiğini açıklamıştır. Allenby ve ona eşlik eden Hristiyan devlet temsilcileri 700 yıl sonra Kudüs'ü Müslüman âleminden geri aldıklarını halklarına haber vermiştir (Hughes, 1999, s. 27-30;Yosef, 2001, s. 89). Geçit törenine katılan Hristiyan devlet adamları; batının doğu karşısındaki üstünlüğünün kanıtlandığına, Haçlı ruhunun Müslümanları bozguna uğrattığına ve Kudüs'ün işgaliyle Haçlı seferlerinin sona erdiğine inanmışlardır. Kudüs'ün kaybedilmesi Müslümanları psikolojik açıdan derinden sarsmış ve Filistin'deki hakim konumları sarsılarak yerini endişeye bırakmıştır. Endişelerin temel sebebi, Kudüs konusunda tarihi süreç içerisinde Haçlı ordularının diğer halklara karşı saldırgan tutumun hafızalardan silinmesidir.

General Allenby, toplumun tüm kesimlerine hitap eden Arapça, İbranca, Fransızca, İtalyanca, Yunanca ve Rusça dillerinde sıkıyönetim bildirisi yayınlamış ve Filistin genelinde önemli yerlere astırmıştır. Böylelikle Allenby, Kudüs'de sıkıyönetim ilan etmiştir. Filistin'de yaşayan halkların dini haklarına saygı duyulacağını açıklamış ve Hristiyanlar açısından kutsal sayılan mekânların korunacağını dini temsilcilere ifade etmiştir. Hz Ömer Cami ve civarının kontrolünün Müslü-

manlarda olacağını ilan etmiştir. General Allenby, camiye giden yollar üzerinde güvenlik çemberi oluşturarak sorumluluğunu Hindistan Müslümanlarından meydana gelen askeri birliğe vermiştir. Ayrıca General Allenby, güvenlik çemberinden Müslüman olmayan kişilerin askeri yönetimin ve cami yöneticilerinin izni olmadan geçemeyeceği kararını almıştır (Hughes, 1999, s. 27-30; Priestland, 1989, s. 28; Yosef, 2001, s. 89). Bu sayede Allenby, Filistin’de yaşayan halklardan gelebilecek tepkileri önlemeye çalışmıştır. Allenby, kutsal mekânlarda meydana gelecek küçük bir krizin İngiltere’nin diğer ülkelerde yönettiği Müslümanları harekete geçireceğinin farkındadır. Hint Müslümanlarının Filistin’de Müslüman kutsal mekânlarında görevlendirilmesi bu farkındalığın en bariz göstergesidir.

General Allenby’in Kudüs’te gerçekleştirdiği geçit programının detaylarını 8 Aralık 1917’de İngiltere Savaş Bakanlığına göndermiştir. Lloyd George’un savaş kabinesi üyesi Bonar Law, 10 Aralık 1917’de Lordlar Kamarası’nda Kudüs’ün işgal edilerek Osmanlı Devleti’nin yenilgiye uğratıldığını ilan etmiştir. Law’ın açıklaması İngiltere tarafından Kudüs’ün işgal edildiğine dair yapılan ilk resmi açıklamadır. Kudüs’ün işgal edilerek kutsal yerlerin İngiltere himayesine girmesi Londra ve Hristiyan âleminde sevinç gösterileriyle karşılanmıştır. Lloyd George, halkın gözünde kahraman haline gelmiştir. İngiltere Majesteleri George Frederick Ernest Albert, General Allenby ve askerlerini kutlayan bir telgrafı 10 Aralık 1917’de Kudüs’e göndermiş ve telgraf Allenby tarafından halka okunmuştur. Majesteleri Albert, kutsal yerleri koruyacakları için çok sevindiğini telgrafta belirtmiştir. General Allenby de Kral’a 13 Aralık 1917’de onun adına görev yapmaktan gurur duyduğunu içeren bir cevap vermiştir (The Times, 1917, s. 7).

Hristiyan ve Yahudi din adamları Kudüs’ün işgalini eğlencelerle kutlamıştır. Kudüs’ün işgal edilmesi İngiltere genelinde kiliselerde “büyük bir tarihi başarı” şeklinde ilan edilmiştir. Canterbury Katedrali başta olmak üzere tüm ibadet merkezlerinde 12 Aralık 1917’de Çan’lar çalınmıştır. Aynı gün Yahudi din adamları Liverpool’da bulunan merkez sinagog ile Manchester ve Leeds deki sinagoglarda “Kudüs özgürleştiği” için eğlenceler düzenlemiştir (The Times, 1917, s. 8).

İngiltere Başbakanı Lloyd George’a göre Kudüs ele geçirildikten sonra Filistin’de askeri yönetim başlamıştır. Çünkü Kudüs, Osmanlı Devleti’nin Filistin’i yönetmek için kullandığı ana merkezlerin başında gelmekteydi. Nitekim Kudüs’ün işgali sonrasında Filistin ve çevresindeki bölgelerin ele geçirilme süreci hızlanmıştır. General Allenby, askeri harekâtlarına devam ederek 23 Ocak 1917’ye kadar güney Filistin’i de işgal etmiştir. Bundan dokuz ay sonra General Allenby, Osmanlı Devleti’nin dördüncü ordusunu mağlup ederek Suriye ve Lübnan’da hâkimiyetini kurmuştur. Hayfa 23 Eylül 1918’de, Şam 1 Ekim 1918 ve Beyrut 8 Ekim 1918’de işgal edilmiştir (Bıyıklı, 2006, 117-119). 30 Ekim 1918’de ise Osmanlı Devleti’yle Mondros Mütarekesi imzalanmış ve Orta Doğu’da, İngiltere’ye karşı mücadele eden Osmanlı yönetimi sona ermiştir.

## **Filistin’de Askeri İdarenin Yapısı**

General Allenby, bölgedeki işgalleri tamamladıktan sonra Filistin’deki askeri yönetimin temel amacının mevcut durumu korumak olduğunu açıklamıştır. Böylelikle Filistin’de 1918-1920 yılları arasında iki yıl süren Kudüs merkezli İngiliz askeri yönetimi başlamıştır. General Allenby, 26 Ekim 1918’de yayınladığı talimatta Filistin’in nasıl yönetileceğine açıklık getirmiştir. Buna göre Filistin “İşgal Edilmiş Düşman Toprakları” adıyla kurulan üst idarenin altında yönetilmiştir (FO 371/3384, 1918; Kramer, 2011, s. 155). İşgal Edilmiş Düşman Toprakları; Suriye, Lübnan ve Filistin topraklarını kapsayan üç ana yönetim merkezine ayrılmıştır. Her merkezin sorumluluğunu bir general üstlenmiş ve bu kişiler başkomutandan emir almıştır.

Filistin’in güney toprakları olan Kudüs, Nablus ve Acre’nin sorumluluğu İngiliz General Sir Arthur Wigram Money’e verilmiştir. Filistin’in Kuzey toprakları Beyrut, Hasbaya, Suriye’nin Kuzey toprakları Cısır El-Şuğur, Resulayn, Baalbek’in yönetimini ise Fransız komutan Colonel De Piap’e verilmiştir. Şam, Halep, El-Bab’dan İskenderun’a uzanan üçüncü bölgeyi ise Şerif Faysal’ın komutanlarından Ali Rıza el- Riggabi yönetmiştir. Üç yönetim merkezi doğrudan İngiltere’nin Mısır ve Filistin başkomutanı General Allenby’e bağlıdır. Bu merkezlerin sorumluları her ayın on beşinde yönetimleri altında gerçekleşen olaylar hakkında General Allenby’e rapor göndermiştir. General Allenby, üçlü yönetim arasında sorun yaşanmaması için Filistin’in sınırlarını da belirlemiştir. Buna göre İngiltere’nin yönettiği Filistin toprakları Mısır’ın güneyinde bulunan Rafa’dan başlayarak Ölü Deniz ve Akdeniz’e buradan Ürdün Nehri ve Huleh Gölü’ne uzanan bir hattı içermektedir. Bu hat yaklaşık 8.700 mil kareye denk gelirken verimli arazi ise 1.000 mil kare kadardı (Pappe, 1999, s. 69; Reports of the Military, 1918, s. 2). İngiltere, müttefiklerinin haklarını bu yönetim ile garanti etmeye çalışarak bölgede yaşanacak bir çatışmanın önüne geçmiştir.

General Allenby, tüm bölgeyi ayrı generallerin sorumluluğuna verdikten sonra Filistin için bir idare merkezi kurmuştur. Bu yönetim merkezi Kudüs hariç tüm Filistin’den sorumlu sayılmıştır. Kudüs ise General Allenby’in sorumluluğunda olmak üzere Mısır’a bağlanmıştır. Filistin’in sorumluluğu ise Yarbay A. C. Parker’a verilmiştir. General Allenby’in Tümgeneral Sir Arthur Wigram Money’i 20 Nisan 1918’de Filistin’in tamamını yönetmek üzere ilk general olarak atamasıyla Kudüs’ün yönetimi Filistin’e geçmiştir (Reports of the Military, 1918, s. 2). Böylelikle 20 Nisan 1918’den itibaren Filistin’de İngiltere askeri yönetimi kurum-sallaşmıştır.

Tümgeneral Money’in görevi 20 Haziran 1919’da sona ermiştir. Onun yerine General H.D. Watson getirilmiştir. Watson, çok kısa bir süre görev yapmış ve görevini 30 Aralık 1919’da Korgeneral Louis Bols’a devretmiştir. Korgeneral Sir Louis Jean Bols sivil yönetimin başladığı 1 Temmuz 1920’ye kadar Filistin’de görev

yapmıştır (Sachar, 1989, s. 123). Üç askeri yönetici de Filistin’de mevcut durumun korunması ve ülkenin yönetim, ekonomi ve sosyal standardının yükseltilmesi için çalışmıştır. General Money, Filistin’i beş departman üzerinden yönetmiş ve kuruumlara kendisine yardımcı olmaları için asker kökenli kişileri atamıştır.

Maliye departmanına Yarbay V. Gabriel getirilmiştir. Maliye departmanı; Gelir, Tarım, Orman, Veterinerlik ofislerine ayrılmış ve Filistin Vakıfları ve belediyelerinden sorumlu tutulmuştur. Politika ve Genel Yönetim departmanı ise Eğitim, Personel Atamaları, Polis ve Ceza evleri ofislerinden meydana getirilmiş ve Yarbay E. S. Jackson’un sorumluluğuna verilmiştir. Ticaret departmanına Yarbay G. K. Crichton atanmış ve İletişim, İkmal Malzemeleri, İmar Çalışmaları ve Arkeoloji ofisleri kurulmuştur. Hukuk departmanına ise Binbaşı O. B. Clarke görevlendirilmiş ve Tapu Tescil Ofisi kurulmuştur. Halk sağlığı departmanına da Albay C. Garner atanmıştır. Filistin için oluşturulan beş departman ve alt ofislerinin bir benzeri de Kahire’de kurularak irtibat daha rahat sağlanmıştır. Filistin’deki beş temel departman ve ofislerde çalışan asker sorumlu sayısı süreç içerisinde otuz dörde kadar çıkmıştır. Ofis sorumlularının kayıtlarını tutmak için yirmi üç asker kökenli yazman atanmıştır. Bunlara ek olarak da yerel halktan sivil yirmi yedi kişi de bürolarda işe alınmıştır (FO 371/3384, 1918; Sachar, 1989, s.118). Bu sayede yerel halk ile daha rahat ilişki kurulması ve Filistin’in eksiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda yerel halkın Filistin yönetimine dahil edildiğine dair hissin gelişmesi amaçlanmıştır. Böylece İngilizlere işgalci şeklinde bakan halkın görüş açısı değiştirilmeye çalışılmıştır.

General Allenby’in Kahire’den verdiği emir çerçevesinde General Arthur Wigram Money, yerel yönetimde düzenlemeler yaparak Filistin’i 13 bölgeye ayırmış ve bu bölgeleri yönetmek üzere albay, yarbay, binbaşı, rütbeli 13 askeri vali görevlendirmiştir (Reports of the Military, 1919, s. 19-20). General Money’in, bölgeleri belirlerken Osmanlı Devleti’nin kaza, sancak düzenlemelerini model almıştır. Bu uygulama İngiltere’nin Filistin’i yönetirken kendine ait bir idare planının olmadığını göstergesidir. Buna göre Filistin; Kudüs, Yafa, Gazze, El-Halil, Beerşeba, Nablus, Tulkarim, Cenin, Hayfa ve Celile şeklinde on valiliğe ayrılmıştır.



**Tablo 1.** Filistin’i yöneten askeri valiler ve birinci yardımcıları

İl	Askeri Vali	Yardımcıları
Kudüs	Albay Ronald Storrs	Yarbay E. L. Popham
Yafa	Albay F.J.M Postlethwaite	Binbaşı J. E. F. Campbell
Gazze	Binbaşı E. Mills	Yüzbaşı W. F. Sinclair
El-Halil	Binbaşı G. A. Abramson	Teğmen S. L. Crossley
Beerşeba	Binbaşı M. Kenny Leveck	Yüzbaşı G. R. Shingleton
Nablus	Yarbay J. F. Hubbard	Binbaşı F. Key
Tulkarim	Binbaşı L. V. Nott	Yüzbaşı B. Trouncer
Cenin	Binbaşı Maclaren	Yüzbaşı A. G. Dunlop
Hayfa	Albay E. A. Stanton	Binbaşı Reid Kerr
Celile	Albay B. H. S. Romilly	Binbaşı B. Grew

Yukarıdaki tabloda isimleri verilen Askeri valilere yardımcı olmak üzere 59 subay memur ve 14 yazman görevlendirilmiştir. Bunlara ek olarak askeri yöneticiler ülke genelindeki işlerin aksamaması için daha önce Osmanlı Devleti tarafından yerel halktan seçilerek atanan sivil memurlardan yararlanmıştır. Askeri yönetim sürekli istihdam yerine ihtiyacı olduğunda sivil memurları tercih etmiştir. 104 sivil memur 13 bölgede İngiliz askeri valilerin bürolarında çalıştırılmıştır. Sivil memurların çalıştığı bürolarda Osmanlı Devleti’nin kurduğu memurlar arası yazışma kuralları kullanılmıştır (Reports of the Military, 1919, s.20).

Böylelikle Filistin halkının alışkın olduğu bir yönetim süreci ortaya çıkarılmaya çabalanmıştır. Filistin’de yaşayan halklar arasında barışın sürdürülmesi için ise güvenlik sisteminin tesis edilmesi gerekiyordu. Askeri yöneticiler Araplar ve Siyonistler arasında bir sorun yaşanmamasına dikkat etmişlerdir. Fakat İngiltere, Filistin’de oluşturmaya çalıştığı idare sistem ile Siyonistler ve Araplar arasındaki gerilimin artmasına engelleyememiş ve her iki toplum çatışmıştır. Bu çatışmanın en önemli özelliği Osmanlı Devleti’nin bölgeden çekilmesinden üç yıl içerisinde gerçekleşmesidir. Osmanlı Devleti’nin yüzyıllardır Filistin’de koruduğu toplumsal barış İngiltere’nin kurmaya çalıştığı çarpık sistem nedeniyle çatışmaya dönüşmüştür.

## Nebi Musa Olayları 4-6 Nisan 1920

Filistin’deki İngiltere Askeri Yönetiminin Baş yöneticisi General H.D. Watson, General Money’den 20 Haziran 1919’da aldığı görevini 30 Aralık 1919’da Korgeneral Louis Bols’a devretmiştir. Louis Bols 1 Temmuz 1920’ye kadar Filistin’de görev yapmıştır. Louis Bols döneminde Araplar ile Siyonistler ilk kez çatışma sürecine girmiştir. İngiltere hükümeti; 1918-1920 arasında Filistin’de hüküm süren askeri yönetimden, 2 Kasım 1917’de yayınlanan Balfour Deklarasyonu’nu hayata

geçirecek siyasi hamleleri yapmasını istemiştir (McTague, 1978, s. 58). Deklarasyon içeriğinin önemli noktası, Filistin'de Yahudilere bir ulusal ev vaat edilmesi ve bunun için Majesteleri Hükümeti'nin çalışacak olmasıydı. Askeri yöneticiler ise Filistin'de yaşayan Arapların görüşleri alınmadan yayınlanan belgenin İngiltere çıkarlarına zarar verdiğini savunmuş ve genellikle bu konudan uzak durma eğiliminde olmuşlardır.

General Allenby ve ekibi, İngiltere Dış İşleri ile Savaş Bakanlıklarının Filistin'e gelmeden, gerekli araştırmaları yapmadan aldıkları bu kararın gerçekleştirilmesinin güç bir politika olduğu konusunda hem fikirdi. Örneğin; Askeri yönetim ile Londra ofisleri arasında irtibatı Mısır üzerinden sağlayan Gilbert Clayton, General Money tarafından Kudüs valiliğine atanan Ronald Storrs Siyonizm'e destek olmalarına rağmen Filistin'de İngiltere eliyle bir Yahudi yurdu kurulmasına karşı çıkmaktaydı. Bu nedenle General Allenby, İngiltere hükümetinden Balfour Deklarasyonu'nun gözden geçirilmesini ve Siyonistlerin bölgedeki Arapları bir Yahudi devleti kurulmayacağına ikna etmelerini istemiştir (Cohen, 2004, s. 85; Kramer, 2011, s. 157). Fakat Filistin'de 1920 yılı içerisinde yaşanan gelişmeler ile Filistin farklı bir mecraya sürüklenmiş ve iki toplum çatışma noktasına gelmiştir. Araplar; İngiltere ve Siyonizm'e olan tepkilerini dile getirecek bir platform ararken her yıl gerçekleşen Nebi Musa Şenlikleri onlara büyük bir fırsat sunmuştur.

## Nebi Musa Olaylarının Nedenleri

Filistinli Arapların Nisan 1920'de gerçekleşen Nebi Musa Şenlikleri'nde İngiltere'ye tepkilerini dile getirmelerinin arka planında üç neden vardı. Bunlardan ilki, Arapların; 3 Kasım 1917'de İngiltere Dış İşleri Bakanı Arthur Balfour tarafından Siyonistlere gönderilen mektubun içeriğinin iptal edilmesini istemelerinin İngiltere tarafından göz ardı edilmesidir (McTague, 1978, s. 67; Segev, 2000, s. 127). Çünkü Balfour Deklarasyonu, Majesteleri Hükümeti'nin Filistin'de bir Yahudi Ulusal Evi kurulması için çalışacağını içermekteydi. Bunun diğer bir anlamı İngiltere'nin, Filistinli Arapların topraklarını Siyonistlere vaat etmesiydi. İşte bu durum Araplar arasında tepkilere neden olmaktaydı.

İkinci neden ise Filistin'de Yahudi nüfusunun gözle görülür bir şekilde artmasıydı. Özellikle liman kentleri Yafa, Hayfa'da 1919'dan itibaren Yahudilerin kendilerine özgü Avrupalı yaşam tarzıyla belirmeye başlaması Arapları rahatsız etmiştir. Yahudilerin kendi bayraklarını kullanmaları, tarımda yeni yöntemlerini uygulamaları ve Yahudi okullarına kayıt olan çocuk sayısındaki artış Yahudi nüfusunun görünürlüğünün arttığı alanlardı. Birinci Dünya Savaşı koşullarının nüfus üzerindeki olumsuz etkisi hariç tutulduğunda Filistin'de 1882'de 24.000 olan Yahudi sayısı 1920'de 66.101'e ulaşmıştır (Hurewitz, 1950, s. 50; McCarty, 1990, s. 228). Bu nüfus değişiminde dikkat çekilmesi gereken bir husus 1920 öncesi Yahudi nüfusunun Kudüs gibi dini ibadet merkezlerinde yoğunlaşırken 1920'den

itibaren Filistin geneline yönelmesidir. Yahudilerin bu varlığı Araplar arasında Yahudi Ulusal Evi'nin kurulmaya başladığı hissini yaygınlaştırmıştır.

Üçüncü neden ise, Arapların Filistin toprakları üzerindeki paylaşılma görüşmelerinin iptal edilmesini istemesidir. Çünkü Filistinli Araplar Şerif Faysal'ın krallığında kurulacak büyük Suriye devleti içerisinde yer almak istemekteydi. Filistinli Araplar, İngiltere'nin Şerif Faysal'a verdiği Arap devleti sözünün tutulmasını talep etmekteydi. Bölge halkının bu talebi tarihi bir gerçekliğe dayanmaktadır. Çünkü bölge halkı Osmanlı Devleti'nin Biladü's-Şam adı etrafında Filistin, Lübnan topraklarını birleştirdiği yönetim sistemine alışmıştır. Araplar bu sistemin Şerif Faysal ile devam ettirilmesini talep etmiştir (Caplan, 2015, s. 58; Cohen, 1987, s. 67). Fakat Şerif Faysal 1919 Paris Barış Konferansı'ndan itibaren bölgedeki gücünü kaybetmiş ve Fransa Suriye'ye hâkim olmuştur. Ayrıca İngiltere ve Fransa 24 Nisan 1920'de başlayacak San-Remo Konferansı'nda manda idarelerini paylaşma sürecine gireceklerini ilan etmiştir. Bu durum İngiltere'nin Şerif Faysal'a verdiği vaatleri tutmayacağı anlamına gelmiştir. Böylelikle bölgede yaşayan Araplar bir kez daha hayal kırıklığına uğramış ve kandırılmış hissine kapılmıştır. Uluslararası görüşmelerde 1917-1920 arasında yaşanan bu süreç neticesinde Araplar arasında İngiltere, Siyonistler ve Fransa karşıtlığı üst seviyeye çıkmıştır.

İngiliz askeri yöneticileri bu sürece tanıklık etmiştir. Askeri yöneticiler, Siyonizm'e karşıt olmamalarına rağmen İngiltere'nin tüm stratejisinin tek bir grubun çıkarına endekslenmesinden rahatsızdır. Ayrıca askeri yöneticiler, İngiltere Dış İşleri Bakanlığı'nın bölge gerçeklerinden kopuk ve araştırmaya dayanmayan kararlar aldığı farkındadırlar. Bu nedenle askeri yöneticiler, çeşitli tarihlerde Balfour Deklarasyonu'nun İngiltere'nin Ortadoğu politikalarına zarar vereceğini ve bu nedenle iptal edilmesini istemişlerdir. Fakat bunu İngiltere Dış İşleri ve Savaş Bakanlığı'na kabul ettirememişlerdir. Bu nedenle askeri yöneticiler, Balfour Deklarasyonu'nu bölge halkından gelen bir itirazla rafa kaldırtmayı planlamıştır. Bunun için Şerif Faysal'ın hakim olacağı toprakları Suriye'den Filistin'e uzatmayı tasarlamışlardır. Bu sayede Faysal'ı ön plana çıkararak Fransa'yı bölgeden uzak tutmayı bir hedef olarak belirlemişlerdir (Cohen, 1987, s. 86). Böylelikle Arapların talepleriyle askeri yöneticilerin hedefleri aynı çizgide buluşmuştur. Burada Askeri yöneticilerin Siyonizm'e karşı olmadıklarını tekraren belirtmekte fayda vardır. Askerler sadece İngiltere'nin çıkarlarını bölge gerçekleriyle bağdaştırmak istemişlerdir.

Bu hedefler çerçevesinde Albay Waters Taylor, General Allenby ya da diğer herhangi bir askeri yöneticinin talimatıyla yapıp/yapmadığı belli olmayan bir toplantı yapmıştır. Albay Waters Taylor, 14 Ocak 1920'de Şerif Faysal ile Beyrut'ta görüşmüştür. Albay Taylor, Faysal'ı İngiltere Dış İşleri Bakanlığından büyük bir Suriye istemesi konusunda cesaretlendirmiştir. Albay Taylor, Suriye'de herhangi bir bağımsızlık yetkisi istememesini ve İngiltere çatısı altında yönetimi devam

ettireceğini belirtmesini Faysal'a söylemiştir. Görüşme sonrasında Şerif Faysal, Suriye halkını büyük bir Arap devleti için organize etmeye başlamıştır (Reinharz, 2001, s.315). Bu doğrultuda Şerif Faysal Suriye'de bir Arap kongresi tertip etmiştir.

Şerif Faysal, Şam'da düzenlenen ve farklı kentlerde yaşayan Arapların temsilcilerinin katıldığı Suriye Arap kongresinde 7 Mart 1920'de bağımsız büyük Suriye devletinin kralı ilan edilmiştir. Bu ilan Filistin'de sevinç gösterileriyle karşılanmıştır. Filistinliler, Suriye ile yeniden birleşmek için ülke genelinde gösterilere başlamıştır. Filistin'de gerilim artmasına rağmen İngiltere askeri yöneticileri gösterilerde yoğun bir huzursuzluk olmadığını Londra'ya rapor etmiştir. General Bols bir adım daha ileri giderek Dış İşlerine art arda telgraflar göndermiş ve Şerif Faysal'ın İngiltere tarafından Filistin'in kralı olarak tanınmasını talep etmiştir. Fakat General Bols'a herhangi bir cevap verilmemiştir (Segev, 2000, s.122; McTague, 1978, s. 67).

### **Nebi Musa Olaylarının Gelişimi ve Palin Soruşturma Komisyonu**

Kudüs'te 4 Nisan 1920'de başlayan Nebi Musa Şenlikleri'nde Arapların İngilizlere ve Siyonistlere tepkisi had safhaya ulaşmıştır. Nebi Musa Şenlikleri, Selahaddin Eyyubî'nin Kudüs'ü haçlılardan aldığı 1187'den beri kutlanmaktadır. Şenlik esnasında Müslümanlar, Nebi Musa'nın mezarının olduğu düşünülen Eriha'dan Kudüs'e dualar eşliğinde yürümektedirler. Her yıl Nisan ayı içerisinde gerçekleşen bu şenlikler takriben bir hafta sürmektedir. Cuma günleri başlayan şenlikler Eriha-Kudüs arasındaki 7 km'lik yolun yürünmesiyle bitmektedir. Şenlikler esnasında geçmişe duyulan özlem çeşitli konuşmalarla hatırlanmaktadır (Elpeleg, 1999, s. 28; Porath, 1974, s. 98-99). Osmanlı Devleti zamanında Nebi Musa Şenlikleri bölgenin en önemli festivali sayılmış ve herhangi bir olay yaşanmamıştır. Fakat İngiltere işgali altında bu şenlik Filistinlilerin ulusal kimlik arayışının bir ikonu haline dönüşmüştür. Şenlikler önde gelen Filistinli Arap ailelerinin İngiltere karşısında politik propaganda malzemesi haline gelmiştir. Çünkü şenliğe Filistin genelinden yoğun katılımın yanı sıra, diğer ülkelerde yaşayan Araplar da katılmıştır. Bu sayede Nebi Musa Şenlikleri'nde verilen mesaj tüm coğrafyaya yayılma özelliği taşımıştır.

Nebi Musa Şenlikleri'ne katılan Arap nüfusu Kudüs'e doğru 4 Nisan 1920'de yola çıktığında Şerif Faysal'ın resimleri sokaklara asılmış ve kalabalıklar resimleri her gördükleri yerde alkışlamışlardır. Aslında Araplar, Siyonist yerleşimcilere ve İngiltere'nin politikalarına tepkilerini barışçıl bir yoldan dile getirmek için toplanmışlardı. Fakat Kudüs meydanında yapılan konuşmalar kalabalıkları Yahudi karşıtı şiddete sevk etmiştir. Konuşmaları yapanlar arasında Hacı Emin Hüseyini ve Kudüs'ün saygın kişilerinden Arif Arif vardı (Elpeleg, 1999, s. 29; Reinharz, 2001, s. 315).

Hacı Emin Hüseyini ve Arif Arif’in toplumdaki saygınlıkları kalabalıkları hareketlendirmiştir. Bilindiği üzere, Filistin’de siyaset Osmanlı Devleti’nin sancak politikaları gereği yerel eşraf ve aileler üzerinden yürütülmüştür. Aileler buldukları bölgede vilayet yöneticiliği, müftülük, milletvekilliği yapmıştır. Bu ise toplumda ailelere saygınlık katmıştır. Sözleri dinlenen aileler, toplum ile devlet arasında irtibatı sağlayan özerk bir kurum olarak kendilerine güç devşirmiştir. Filistin’de de aynı durum bulunmaktaydı. Hüseyini ve Naşaşibi aileleri Filistin’in önde gelen eşrafı arasındaydı. 1920’de Kudüs müftülüğü Hüseyini ailesindedir. Ayrıca Hacı Emin Hüseyini, Filistin’in güney Suriye’nin bir parçası olduğunu 1919’dan beri savunmaktadır. Hacı Emin, 1919’da Şam’da İngiliz memurluğu yaptığı sırada Şerif Faysal’ın çevresinde gelişen Arap hareketlerine katılmıştır. Şam’da düzenlenen ve Faysal’ın Suriye kralı ilan edildiği Arap kongresinin toplanmasında görev almış ve Filistinli temsilcileri organize etmiştir. Ayrıca Arif Arif ile “Güney Suriye” isimli bir gazete çıkararak Filistin’in Suriye’nin bir parçası olduğu tezini işlemiştir. (Cleveland, 2008, s. 275; Mattar, 2004, s. 1055; Porath, 1974, s. 99). Bu nedenle Hacı Emin Hüseyini’nin yaptığı konuşma toplumda ciddi bir karşılık bulmuş ve Nebi Musa Şenlikleri Hacı Emin Hüseyini’ye gerek Filistinli Arapların liderliğine giden yolu açmıştır. Yapılan konuşmalarda Suriye merkezli büyük bir Arap devleti kurulacağı, İngiltere askeri yönetiminin bunu desteklediği ve Yahudilerin Filistin’den çıkarılacağı vurgulanmıştır.

Arap tepkisi karşısında Siyonistlerin genel kanaati şiddete bulaşmadan beklemektir. Fakat Siyonizm’in sağ kanadı Vladimir Jabotinsky ve Pinhas Rutenberg 4 Nisan 1920’de Kudüs eski şehirde Yahudilere yapılan saldırılara cevap vermek için Yahudilere silah verilmesini Kudüs Valisi Ronald Storrs’dan istemiştir. Fakat Storrs bunu reddetmiş ve böyle bir girişimde bulunmamaları konusunda onları uyarmıştır. İngiltere askeri yöneticileri Yahudilerin silahlanmalarını istememekte ve Arapları konuşarak kendilerine inandırmalarını istemektedir. Fakat Jabotinsky, Kudüs eski kente yaşayan Ermeni silah kaçakçısından gerekli mühimmatı edinmiş ve Araplara saldırılar başlamıştır. Ronald Storrs, tüm uyarılara rağmen silahlanan Yahudilerin eski şehre girmesine izin vermemiştir (Storrs, 1937, s. 346-348). Ronald Storrs, Kudüs’te olaylar patlak verdiği anda görev yapan 27 Yahudi ve 156 Arap polisine güvenmiştir. Fakat Arap ve Yahudi polislerin kendi halklarının safına katılması İngiltere’nin ani müdahalesini geciktirmiştir. İngiltere askerleri, Kudüs eski şehrinin surlarının etrafını çevirerek içeriye girmeye çalışan Arapları engellemiştir. Bu hamleyle şehirde her iki toplumdaki çok sayıda insanın ölmesi önlenmiştir. Kudüs’te 4-6 Nisan arasında yaşanan olaylar 5 Yahudi’nin ve 4 Arap’ın ölümüyle ve her iki taraftan toplamda 244 kişinin yaralanmasıyla sonuçlanmıştır (Storrs, 1937, s. 347-349, Cohen, 1987, s. 68) .

Askeri yönetim soruşturma açarak, Hacı Emin Hüseyini, Arif Arif ve Vladimir Jabotinsky her iki toplumu kışkırtmaktan yargılamıştır. Hacı Emin, Arif Arif ve Vladimir Jabotinsky on beşer yıl hapse mahkûm edilmiştir. Fakat Hacı Emin,

Arif Arif Şam'a kaçımuştur. Vladimir Jabotinsky'nin hapse konulması üzerine Dünya Siyonist Organizasyonu Başkanı Chaim Weizmann ve Siyonistler Londra Dış İşleri Bakanlığı'na giderek tepkilerini dile getirmiştir. Siyonistlere göre sadece Yahudiler cezalandırılmaktaydı. Daha da ileri giderek İngiltere askeri yöneticilerinin Arap yanlısı bir politika izleyerek 1917 Balfour Deklarasyonu'nun Filistin'de gerçekleştirilmesini engellediklerini iddia etmişlerdir (Elpeleg, 1999, s. 29; Segev, 2000, s. 140). Neticede Londra Dış İşleri Bakanlığı gerek bu iddiaları gerekse yaşanan olayları araştırmak üzere Palin soruşturma komisyonunu kurmuştur.

İngiliz Dış İşleri Bakanlığı, El Nebi olaylarında askeri yöneticilerin rolünü araştırmak için askeri yetkililerden oluşan Palin soruşturma komisyonunu 12 Nisan 1920'de kurmuştur. Komisyon başkanlığını Tüm General P. C. Palin, yardımcılığını tuğgeneral G. H. Wildblood ve Yarbay C. Vaughan Edwards, yasal danışmanlığını ise Mısır Yargıtay mahkemesi hâkimi A.L. Mc Barnet yapmıştır. Komisyon, soruşturmayı 1 Temmuz 1920'de tamamlamış ve İngiltere Dış İşleri Bakanlığı'na rapor etmiştir. Palin komisyonu, Kudüs'te askeri yetkililer, Araplar ve Siyonistler ile görüşmüştür. Askeri yetkililer ve Araplar, Siyonistlerin Arapları kışkırttığını savunmuştur. Siyonistler ise İngiliz askeri yöneticilerinin olayları organize ederek Yahudi karşıtlığı yaptıklarını ileri sürmüştür (Interim Report, 1920, s. 9).

Palin komisyonu, Siyonistlerin Filistin'de Arapların endişelerini arttırıcı ve kışkırtıcı şekilde hareket ettiğini belirterek Siyonistleri eleştirmiştir. Siyonistlerin, Arapları herhangi bir devlet kurma amacı taşımadıklarına inandırmak için tavır değişikliğine gitmesi gerektiğini söylemiştir. Araplar arasında İngiltere'nin Siyonist yanlısı ve Şerif Faysal aleyhtarı bir politika izlediğine inanıldığını da eklemiştir. Komisyonun vardığı önemli sonuç ise *"ilerleyen zamanlarda İngiltere'nin çıkacak olayları engellemek için şuan var olan politikasını değiştirmelidir"* tavsiyesidir. Palin, İngiltere'nin Balfour Deklarasyonu'nu gözden geçirmesi gerektiğini açıklamıştır (Interim Report, 1920, s. 9-10; Caplan, 2015, s.58). Komisyonun tespit ettiği sonuçlar Arapların talepleriyle örtüşmektedir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde komisyon askeri yöneticilerin 1917 Balfour Deklarasyonu'nun gözden geçirilmesine dair görüşlerini desteklemiştir.

## Sonuç

İngiltere, Filistin'i General Allenby komutasında 1917-1920 yılları arasında askeri yönetimle idare etmiştir. Allenby, Filistin'de «İşgal Edilmiş Düşman Toprakları» adıyla bir yönetim kurmuştur. İngiltere, bu yönetime Fransız yöneticiler ile Şerif Faysal'ı dâhil ederek bölgede denge kurmaya çalışmıştır. Tarih literatüründe bilinenin aksine İngiltere Filistin'i 1 Temmuz 1920'ye kadar Mısır'dan idare etmiştir. Mısır ise İngiltere'nin Hindistan valiliği üzerinden Londra Dış İşleri Bakanlığı'na bağlıdır. Yani Filistin Dış İşleri Bakanlığı'nın belirlediği politikalar

çerçevesinde yönetilmiştir. Bakanlığın temel politikası ise Siyonistlerin Filistin’deki emellerinin gerçekleştirilmesi yönündedir.

Askeri yöneticiler ise İngiltere’nin politikasının Araplar üzerine kurulması gerektiğini savunmuştur. Askerlere göre, Araplar üzerinden geliştirilen bir strateji Ortadoğu ve Filistin’in tamamına hâkim olunmasını beraberinde getirecekti. Bu doğrultuda hareket eden General Allenby ve ekibi Filistin’i yönetirken bölge halkının Osmanlı Devleti’nden alışkın olduğu idare sistemini belirlemiştir. Nitekim Filistin 13 valiliğe ayrılmış, memurlar Araplardan seçilmiştir. Bu sayede Filistin’de herhangi bir çatışmanın çıkmasını engellemeye çalışmışlardır. Fakat Dış İşleri Bakanlığı’nın 2 Kasım 1917 Balfour Deklarasyonu içeriğinin hayata geçirilmesi talimatı, yani Siyonistlere verdiği destek Filistinli Arapların tepkisiyle sonuçlanmıştır.

İngiltere’nin bu politikası nedeniyle, Osmanlı Devleti idaresinde barış içerisinde kutlanan Nebi Musa Şenlikleri Filistinli Arapların topraklarına sahip çıkma duygularını ön plana çıkaran bir politik eyleme dönüşmüştür. Neticede tarihte ilk defa Yahudiler ve Filistinli Araplar politik bir nedenden ötürü çatışmıştır. Bunun temel nedeni İngiltere Dış İşleri Bakanlığı’nın izlemiş olduğu Siyonist yanlısı politikalarıdır. Nitekim Palin Komisyonu “ilerleyen zamanlarda İngiltere’nin çıkacak olayları engellemek için şuan var olan politikasını değiştirmelidir” sonuç cümleleriyle İngiltere’nin bu politikasının yanlış olduğunu tarihe kayıt düşmüştür. Palin komisyonunun diğer bir özelliği ise Filistin’de çıkan bir olay üzerine kurulan ilk araştırma komisyonu olması ve rapor yayınlamasıdır. İngiltere, askeri yöneticileri ve Palin komisyonunun önerilerini değerlendirip Siyonist yanlısı politikalarını değiştirmek yerine Filistin’de sivil yönetime geçme kararı almıştır.

## Kaynakça

- Bar, Y. (2001). The Last Crusade? British Propaganda and the Palestine Campaign 1917-18. *Journal of Contemporary History*, 36 (1), 87-109.
- Bıyıklı, M. (2006). *Batı İşgalleri Karşısında Türkiye'nin Ortadoğu Politikaları Atatürk Dönemi*. İstanbul: Gökkuşbe Yayınları.
- Caplan, N. (2015). *Palestine Jewry and the Arab Question 1917-1925*. London: Routledge.
- Cohen, M. J. (1987). *The Origins and Evolution of the Arab-Zionist Conflict*. Berkeley: University Of California Press.
- Cohen, M. J. (2014). *Britain's Moment in Palestine Retrospect and Perspectives 1917-48*. London: Routledge.
- Cleveland, W. L. (2008). *Modern Ortadoğu Tarihi*, (Çev: M. Harmancı). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Elpeleg, Z. (1993). *Filistin Ulusal Hareketinin Kurucusu Hacı Emin El-Hüseyni*. (Çev: D. Şendil). İstanbul: İletişim Yayınları.
- FO 371/3384 (1918). *From Allenby's Instructions for the Military Administration of all occupied territory in Syria and Palestine to war Office London*, 23 October 1918.
- Hurewitz, J. C. (1950). *The Struggle For Palestine*. Newyork: Norton Company.
- Hughes, M. (1999). *Allenby and British Strategy in the Middle East 1917-1919*. London: Routledge.
- Interim Report (1920). Maj. Gen. P. Palin, Brig. Gen. E. Wild Blood and Lieut. Col. E. Vaughan Edwards on events of 4 April 1920, 7 May 1920.
- Kramer, G. (2011). *From the Ottoman Conquest to the Founding of the State of Israel*. Oxford: Princeton University Press.
- Massey, W. (1920). *Allenby's Final Triumph*. London: Constable.
- Mattar, P. (2004). *The Encyclopedia of the Modern Middle East and North Africa*. Usa: Thomson Gale.
- McCarty, J. (1990). *The Population of Palestine Population History and Statistics of the Late Ottoman Period and Mandate*. Newyork: Columbia University Press.
- Mctague, J. (1978). The British Military Administration in Palestine 1917-1920. *Journal of Palestine Studies*, 7(3), 55-76.
- Occupied Enemy Territory Administration South (1918). *Reports of the Military Administration 1918*, Cairo: Government Press.
- Porath, Y. (1974). *The Emergence of the Palestinian-Arab National Movement 1918-1929*. London: Cass.
- Priestland, J. (1989). *Jerusalem Document Record 1917-1920*. London: Archive Editions Limited.
- Reinharz, Y.(2001). *Chaim Weizmann the Making of a Statesman*. London: Brandies University Press.
- Reports Occupied Enemy Territory Administration South (1919). *Reports of the Military Administration 1919*, Cairo: Government Press.
- Reports Occupied Enemy Territory Administration South (1920). *Reports of the Military Administration 1919*, Cairo: Government Press.



Sachar, M. (1989). *A History of Israel*, New York: Alfred A. Knoff.

Segev, T. (2000). *One Palestine Complete Jews And Arabs Under The British Mandate*, London: Abacus.

Storrs, R. (1937). *Memoirs*. New York: Putnam's Sons.

The Times (1917). 11 December.

The Times (1917). 12 December.

The Times (1917). 13 December.



## VERGİ SUÇLARININ TÜRKİYE'DE ADLİ GÖRÜNÜMÜ

Abdullah ÖMERCİOĞLU<sup>1</sup>, Melike Rana DAYIOĞLU<sup>2</sup> &  
Cem Barlas ARSLAN<sup>3</sup>

### Öz

Devletin kamu gücüne dayanan vergileme yetkisi, mükellef açısından bir ödev niteliğindedir. Bu ödevin ihlali halinde karşılaşılan yaptırım, kanun koyucunun nitelmesine göre vergi suçu veya vergi kabahati çerçevesinde belirlenmektedir. Kabahatleri suç olmaktan çıkarma eğilimi neticesinde vergi suçları, kamu düzenini bozan ağır nitelikteki fiiller olarak düzenlenmiş ve hürriyeti bağlayıcı ceza ile yaptırımı bağlanmıştır. Bu durum vergi hukukunun ceza yargılaması ayağını oluşturmuş ve hürriyeti tahdit etmesi sebebiyle önem kazanmasını sağlamıştır.

Özellikle vergi etiğinin gelişmediği toplumlarda ortaya çıkan vergi suçları, vergi kaybına neden olabilmekte ve kamuyu büyük bir mali külfet altında bırakabilmektedir. Bu öneminden dolayı kanun koyucu, kamunun zarara uğratılması tehlikesini dahi vergi suçu olarak görmüş ve aynı şekilde cezaya bağlamıştır. Çalışmada vergi suçları, pozitif hukuk açısından incelenmiş, bilimsel literatür ortaya konmuş ve bu suçların adli sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Vergi Suçu, Vergi Kabahati, Vergi Kaçakçılığı, Mahkûmiyet

### *Judiciary Appearance of Tax Crimes in Turkey*

### **Abstract**

The taxation authority based on the state's public power is also a duty for a taxpayers. The sanction of violation of this duty is determined within the tax crime or tax misdemeanor according to lawmaker's qualification. As a result of the tendency to remove the misdemeanors from the crimes, tax crimes are regulated as severe acts that disrupt public order and they are related to imprisonment sanction. This situation constituted the criminal procedure of the tax law and became more important because of imprisonment sanction.

Especially in communities where tax ethic does not develop, tax crimes can cause tax loss and leave the public under great financial burdens. Because of this significance, the lawmaker even accepted the insecurity situations as a tax crime and regulated to same imprisonment sanction. In the study, tax crimes have been examined in terms of positive law, scientific literature has been presented and data on the judicial appearance of these crimes have been concerned.

**Keywords:** Tax Crime, Tax Misdemeanor, Tax Evasion, Sentence

- 1 Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Mali Hukuk ABD, a.omerocioğlu@hotmail.com.
- 2 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü, ranadayioğlu@gmail.com.
- 3 Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Mali Hukuk ABD, barlasarslan@gmail.com.

## Giriş

**D**evletin varlığı beraberinde kural ve otoriteyi getirir. Toplum hayatının adil işlemesi ve devlet mekanizmasının bozulmaması, söz konusu kuralların uygulanması ve varlığıyla mümkündür. Ancak bazı hallerde bireyler kurallara uymama eğilimi gösterebilirler. Böyle bir durumda da kaçınılmaz olarak bir yaptırım öngörülür. Ortaya çıkan suç karşılığında ceza uygulaması toplumsal hayatın düzeni için vazgeçilmezdir.

Kamu hizmeti yürütmek için devletin kamu hizmetlerinin finansmanına ihtiyaç duyması ve özellikle vergi gelirlerinin alternatifsiz olması, vergilerin eksiksiz ve zamanında tahsilini daha da önemli hale getirmektedir. Özellikle günümüzde modern maliye anlayışının bir gereği olarak devlet zaman zaman ekonomik hayata müdahale etmekte, vergi politikaları ile sosyal, siyasal ve kültürel amaç ve araçları desteklemektedir. Bu işlev ise güçlü ve devamlı bir finansmandan geçmektedir. Vergilerin, kamusal finansmandaki yeri ve önemi dikkate alındığında, böylesine önemli ve vazgeçilmez bir gelir kaynağını koruma ihtiyacı da vergi hukuku ile ceza hukuku ilişkisini zorunlu ve güçlü kılmıştır.

Ceza hukuku; kanuna dayanan emir ve yasaklara uymayanlara karşı yaptırımları düzenleyen bir hukuk dalıdır. Ceza kanunları, diğer tüm kanunlarla birlikte vergi kanunlarını da etkilemekte, vergi ile ilgili bazı konularda ceza hukuku devreye girmektedir.

Vergilendirme süreci içerisinde, mükelleflerin vergi ile ilgili ödevlerini yerine getirmedikleri takdirde, bazı fiiller idari aşamada cezaya tabi tutulurken bazı fiiller ise daha ağır nitelikte olmaları nedeniyle adli aşamada cezaya tabidirler. Nitekim vergi hukuku ile ceza hukukunun birleşme noktasını adli nitelikteki vergi suçları oluşturmaktadır. Bahsi geçen vergi suçları ise; kaçakçılık, vergi mahremiyetini ihlal ve mükellefin özel işlerini yapma suçlarıdır. Bu suçların yaptırımlarının bir kısmı bizzat Vergi Usul Kanunu'nda (VUK) bir kısmı ise Türk Ceza Kanunu'na (TCK) atıf yapılmak suretiyle belirtilmektedir. Bu kapsamda vergi suçlarının adli görünümü dendiğinde kastedilen; genel olarak vergi suçlarının kanuni düzenlemeleri ile bu suçlar bakımından uygulanan ceza yargılaması sistemi ve yargılama sonucunda elde edilen karar verilerinin bütünüdür.

Türkiye'de vergi kayıp ve kaçaklarının yüksek olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte son dönemlerde gelir idaresinin ve vergi denetim organlarının etkin çalışmaları, elektronik denetimin yaygınlaşması ve alınan diğer idari ve ekonomik tedbirler neticesinde söz konusu vergi kayıplarının bir nebze olsa da azaldığı, diğer bir ifade ile vergi erozyonunun<sup>4</sup> daha düşük seviyelere gerilediği düşünülmektedir.

4 Vergi erozyonu; vergiden kaçınma veya vergi kaçırma suretiyle, mükelleflerin vergi yüklerini azaltma yoluna gitmeleri, vergi matrahlarından yapılan iktisadi ve sosyal indirimler ile oluşan matrah aşınmaları ya da vergi muafiyeti, istisna ve benzeri uygulamalar ile vergi kaybına neden olabilecek girişimler nedeniyle devletin belli bir vergi gelirinden yoksun kalması halidir. (Akdoğan, 2009, s. 181-182).

Vergi kayıp ve kaçığının kesin olarak ölçülememesi neticesinde ortaya çıkan kaybın net bir ölçüsü bulunmamaktadır. Ancak yapılan denetimler, kesilen para cezaları ve verilen mahkûmiyet kararlarının sayısal verileri ile vergi kayıp ve kaçıklarının genel düzeyi hakkında fikir sahibi olunması mümkündür.

## **Vergi Suçlarında Ceza Yargılaması Sistemi**

### **Suç – Kabahat Ayrımı**

Devletler, hukuk düzenini ihlal eden fiilleri işleyenlere karşı bir zorlama ve cezalandırma yetkisini; başka bir ifadeyle yaptırım uygulama hakkını mutlak bir şekilde elinde tutmaktadır. Devlet, bu yetkisi sayesinde kamu düzenini koruyucu önlemler alarak sosyal refah ve adaleti sağlamaya çalışmakta, bunu yaparken de aynı zamanda ihlal fiilinin ağırlığıyla orantılı davranmak yükümlülüğünde olmaktadır. Bu durum kanun koyucuyu, ihlal fiillerini ve özellikle suçları diğer hukuka aykırılıklardan ayırma yoluna sevk etmiştir.

Doktrinde bu husus çeşitli görüşlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin; haksız fiilin bir hakkı, suçun ise bir hukuku ihlal ettiği; haksız fiilin devletin iradesini dolaylı olarak, suçun ise doğrudan ihlal ettiği; haksız fiilin giderilebilir kişisel bir zarara yol açarken, suçun ise giderilemeyen toplumsal bir zarar veya zarar tehlikesine yol açtığı görüşleri ileri sürülmüştür (Hafızoğulları, 2008, s. 177; Demirbaş, 2013, s. 52). Bu görüşler kabahat ve suç ayrımını, daha doğru bir ifade ile suç ile diğer hukuka aykırı fiilleri özleri bakımından ayırma gayretini taşımıştır. Oysa suç oluşturan fiiller, kanunda suç olarak tanımlanmadan önce de temelde bir haksızlık olarak mevcuttur; dolayısıyla suç, diğer hukuka aykırılıklardan öz itibariyle değil nicelik yani biçim itibariyle ayrılmaktadır (Koca ve Üzülmez, 2013, s. 36).

Türk hukuk sisteminde, 5237 sayılı TCK ile cürüm ve kabahat ayrımından vazgeçilmiş ve tek tip suç anlayışı yerleştirilerek kabahatler suç olmaktan çıkarılmıştır. Bu durum esasında gelişen hukuk düzenlerindeki “kabahatleri suç olmaktan çıkarma eğiliminin” bir sonucu olarak iç hukukumuzda yansımıştır. Ancak suç olarak nitelenemeyecek derecede olmakla birlikte cezalandırılmaması durumunda kamuya zarar verebilecek fiillerin de düzenlenmesi ihtiyacı ile ortaya çıkan boşluk, kabahatlere ayrı bir kanunda yer verilmesi gerekliliği şeklinde

neticelenmiştir<sup>5</sup>. Nitekim 2005 yılında yürürlüğe giren 5326 sayılı Kabahatler Kanunu (KK) ile 756 sayılı (eski) TCK'da olup da 5237 sayılı TCK'da yer verilmeyen kabahatler, genel hükümler ile birlikte sistematik bir düzene yerleştirilmiştir. Bu bakımdan Kabahatler Kanunu, diğer kanunlarda yer verilen kabahat tipleri açısından genel kanun niteliğindedir (KK m.3). Benzer biçimde, TCK da diğer kanunlarda yer verilen suç tipleri açısından genel kanun niteliğine sahiptir (TCK m.5). Temelde bir haksızlık olarak hem suçlar hem de kabahatler aynı öze ve içeriğe sahip olmakla birlikte kanun koyucunun değerlendirmesine bağlı olarak hafif haksızlıklar/ihlaller kabahat olarak idari ceza hukukunun kapsamına alınmıştır.

### **Vergi Suçu – Vergi Kabahati Ayrımı**

Hem vergi suçları hem de vergi kabahatleri VUK ile düzenlenmiştir. Suçlar bakımından kanunda öngörülen yaptırım türü olarak hapis cezası ve adli para cezası; kabahatler bakımından ise idari para cezası ve diğer idari tedbirler sayılmış ve böylece kabahat ile suçların birbirlerinden kesin olarak ayrılması sağlanmıştır.

Vergi suçları, VUK'ta tanımı yapılmış, soruşturma ve kovuşturma usulü ceza yargılamasına bağlanmış, hürriyeti bağlayıcı ceza gerektiren ihlaller olarak karımıza çıkmaktadır. Vergi kanunlarına daha ağır nitelikte aykırılık oluşturan bu eylemler hapis cezası ile cezalandırılmaktadır. Vergi suçları VUK'ta "İkinci Kısım Vergi Cezaları" başlığı altında üçüncü bölüm "Suçlar ve Cezaları" şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre vergi suçları; "kaçakçılık" (m.359), "vergi mahremiyetinin ihlali" (m.362) ve "mükelleflerin özel işlerini yapma" suçlarından (m.363) ibarettir<sup>6</sup>. Ancak kanun sistematığıne aykırı olarak VUK m.246'da ekim ve sayım beyanlarını denetlememe hali de cezaya bağlanmıştır. Bu durum öğretide "ekim ve sayım beyanlarını denetlememe" suçu olarak adlandırılmaktadır.

5 İdari ceza hukuku kapsamında sayılan kabahatler ile genel ceza hukuku ayrımı ilk kez 18.yy'da Alman hukukçular tarafından, kabahatleri ceza hukuku kapsamından çıkarmak için yapılmıştır. Bu akım diğer bazı ülkelerde de işlerlik kazanmıştır. İdari ceza hukuku, genel ceza hukukundan korumaya değer görülen hukuki fayda açısından ayrılır. İdari ceza hukuku ile korunmak istenen, kamu düzenini bozucu davranışların önlenmesidir. Bunu yaparken idarenin, kişilere emir ve yasak içeren kurallar dayatması ve bu kuralların ihlali karşısında yaptırım uygulama yetkisine haiz olması tabiidir. Bu kurallar bütününe uyan en iyi örnek ise trafik kuralları gösterilebilir. Yaptırımın, ihlale konu kuralları koyan idare tarafından tecelli ettirilmesi sebebiyle de bu "ceza", aslında ceza hukuku anlamında uygulanan cezadan farklı olarak idari bir nitelik taşımakta, adli sicile işlenmemekte ve tamamen idari usullere tabi tutulmaktadır. Nihayetinde, idari ceza hukuku ile genel ceza hukuku arasındaki bu farklar, kabahatler adı altında ceza kanunlarında düzenlenmiş bulunan ve aslında idari ceza hukukunun konusuna girmesi gereken bazı fiillerin suç olmaktan çıkarılması hareketini doğurmuştur (İçel, 1984, s. 117-131).

6 Bazı yazarlar sayılan suç tiplerinin yanından kanunun getirdiği yasaklama ve ödevler nedeniyle "haysiyet ve şerefe tecavüz" suçunu da işlemektedirler. Ancak bu suç VUK'ta doğrudan düzenlenmemiştir; dolayısıyla da TCK'nın "Hakaret" suçunun özel bir görünüş şeklini oluşturmaktadır.

Vergi kabahatleri ise idari vergi ihlalleridir. Başka bir deyişle vergi hukukunda kabahatler; vergi ödevi bulunanların, üzerlerine düşen şekli yükümlere aykırı hareketleri sonucu oluşmaktadır (Şenyüz, 2012: 8-9). VUK’ta sayılan vergi kabahatleri; “İkinci Kısım Vergi Cezaları” başlığı altında birinci bölümde “vergi ziyai” (m.344) ve İkinci Bölümde “usulsüzlük” (m.351-355) olarak sayılmıştır. Usulsüzlük kabahati ise kendi içerisinde 1. ve 2. derece usulsüzlükler ile özel usulsüzlükler olarak ayrılmıştır. Bu ayırım genel usulsüzlükler ve özel usulsüzlükler olarak adlandırılmaktadır.

## **Vergi Suçlarında Yargılama**

Diğer suçlarda olduğu gibi vergi suçları bakımından da yargılama mercii ceza mahkemeleridir. 5235 sayılı Adli Yargı İlk Derece Mahkemeleri ile Bölge Adliye Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Kanun ve Ceza Muhakemesi Kanunu’na (CMK) göre belirlenen görevli mahkeme, tüm vergi suçları bakımından Asliye Ceza Mahkemeleridir. Vergi suçları dolayısıyla görülen dava bir ceza davası olup asliye ceza mahkemesi tarafından verilen hükümlere karşı, hükmün açıklanmasından itibaren 7 gün içinde istinaf yoluna yani Bölge Adliye Mahkemesi Ceza Dairesine başvurulabilmektedir. Asliye ceza mahkemesinin hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı haricindeki tüm hükümlerine karşı da istinaf yoluna başvurmak mümkündür<sup>7</sup>. Bölge adliye mahkemesinin ceza dairelerinin bozma dışında kalan hükümleri ise temyiz edilebilmektedir<sup>8</sup>. Temyiz mercii ise Yargıtay Ceza Daireleridir.

Ceza mahkemesinde uygulanan usul ceza yargılaması usulüdür. Dolayısıyla CMK uygulama alanı bulmaktadır. Re’sen araştırma ve serbest delil ilkeleri geçerlidir (Uğur ve Elibol, 2015, s. 144). Ancak delil ve ispat konusunda VUK 3. madde-

7 CMK m.272/3’e göre; a) Hapis cezasından çevrilen adli para cezaları hariç olmak üzere, sonuç olarak belirlenen üç bin lira dâhil adli para cezasına mahkûmiyet hükümlerine, b) Üst sınırı beş yüz günü geçmeyen adli para cezasını gerektiren suçlardan beraat hükümlerine, c) Kanunlarda kesin olduğu yazılı bulunan hükümlere karşı istinaf yoluna başvurulamaz.

8 CMK m.286/2’ye göre; a) İlk derece mahkemelerinden verilen beş yıl veya daha az hapis cezaları ile miktarı ne olursa olsun adli para cezalarına karşı istinaf başvurusunun esastan reddine dair bölge adliye mahkemesi kararları, b) İlk derece mahkemelerinden verilen beş yıl veya daha az hapis cezalarını artırmayan bölge adliye mahkemesi kararları,(...), d) Adli para cezasını gerektiren suçlarda ilk derece mahkemelerinden verilen hükümlere ilişkin suç niteliğini değiştirmeyen bölge adliye mahkemesi kararları, e) Sadece eşya veya kazanç müsaderesine veya bunlara yer olmadığına ilişkin ilk derece mahkemesi kararlarını değiştirmeyen bölge adliye mahkemesi kararları, f) On yıl veya daha az hapis cezasını veya adli para cezasını gerektiren suçlardan, ilk derece mahkemesince verilen beraat kararları ile ilgili olarak bölge adliye mahkemesince verilen beraat kararları ile istinaf başvurusunun esastan reddine dair kararları, g) Davanın düşmesine, ceza verilmesine yer olmadığına, güvenlik tedbirine ilişkin ilk derece mahkemesi kararları ile ilgili olarak bölge adliye mahkemesince verilen davanın düşmesine, ceza verilmesine yer olmadığına, güvenlik tedbirine veya istinaf başvurusunun reddine dair kararlar, h) Yukarıdaki bentlerde yer alan sınırlar içinde kalmak koşuluyla aynı hükümdede, cezalardan ve kararlardan birden fazlasını içeren bölge adliye mahkemesi kararları temyiz edilemez.

si özel bir düzenleme içermektedir. Buna göre; vergiyi doğuran olay ve bu olaya ilişkin muamelelerin gerçek mahiyeti yemin hariç her türlü delille ispatlanabilir. Ayrıca şahit ifadesi de ispatlama vasıtası olarak kullanılamamaktadır.

Vergi suçları bakımından özel ve genel nitelikte iki dava şartı mevcuttur. Bunlardan özel nitelikteki dava şartı “mütalaa” sadece vergi kaçakçılığı suçuna ilişkin ortaya çıkmakta; genel nitelikteki “izin” ise belli kişilerin yargılanabilmesi için gereken usul olarak ortaya çıkmaktadır (Özcan, 2015, s. 501).

Mütalaa şartı<sup>9</sup> VUK m.367’de düzenlenmiştir. Buna göre; yaptıkları inceleme sırasında kaçakçılık suçlarının işlendiğini tespit eden vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcılarının tarafından ilgili rapor değerlendirme komisyonunun mütalaa ile doğrudan doğruya ve vergi incelemesine yetkili olan diğer memurlar tarafından ilgili rapor değerlendirme komisyonunun mütalaa ile vergi dairesi başkanlığı veya defterdarlık tarafından keyfiyetin Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesi mecburidir.

Ayrıca, vergi kaçakçılığı suçlarının işlendiğine dair bilgi edinen Cumhuriyet başsavcılığı da hemen ilgili vergi dairesini haberdar ederek inceleme yapılmasını talep eder. İnceleme neticesi, kamu davasının açılıp açılmayacağını belirler. Bu bakımdan mütalaa bir soruşturma koşuludur; ancak savcı mütalaa ile bağlı değildir (Özen, 2014, s. 96).

İzin şartı ise vergi suçunu işleyen failin niteliğine göre, tüm vergi suçları açısından uygulanabilmektedir. Bu dava şartı, yargılanması bir merciin iznine tabi olan kişiler bakımından geçerlidir. Örneğin failin memur olması durumunda ilgili yetkili makamdan izin alınması gerekmektedir. Savcı izin ile bağlı değildir; izin verilmiş olsa dahi kamu davası açıp açmama konusunda serbesttir. Yetkili makamdan izin alınmaması halinde, idari yargı yolu ile izin temini yoluna gidilebilir (Özcan, 2015, s. 544).

Vergi suçlarında yargılama konusunda, vergi mahkemesi ile ceza mahkemesi kararlarının etkileşimi de önem taşımaktadır. Bu konuda Akkaya (2000)’nin yaptığı çalışmada; hem mali yaptırım hem de hürriyeti bağlayıcı ceza gerektiren vergi suçları nedeniyle ceza mahkemesinin ve vergi mahkemesinin eş zamanlı yargılama yapması durumunda, ceza mahkemesi yargılama konusu uyuşmazlığın somut özelliklerini dikkate almalı, vergi mahkemesinin aynı fiil nedeniyle vereceği kararın, kendi kararı üzerinde etkili olacağı yönünde bir saptama yaparsa “bekletici sorun sayma” kararı vermeli ve vergi mahkemesi kararını beklemelidir. Ancak, ceza mahkemesinin bu kararı vermesi, vergi mahkemesinin kararıyla bağlı olması sonucunu doğurmamalı; ceza mahkemesi, vergi mahkemesinin vereceği

9 Mütalaa alınmasının zorunlu tutulmasında esas amaç vatandaşın mali emniyetini sağlama düşüncesi olarak gösterilmektedir (Özcan, 2015, s. 504). Mütalaa şartına ilişkin Yargıtay kararları: 11.C.D. 2012/27209 E. 2014/11115 K.; 11.C.D. 2012/27480 E. 2017/396 K.; 11.C.D. 2011/8182 E. 2011/20219 K.; 11.C.D. 2010/14270 E. 2011/19914 K.; 11.C.D. 2008/17969 E. 2011/22584 K.; 11.C.D. 2014/2149 E. 2014/4269 K.



kararın yargılama konusu uyuşmazlıkta etkili olmayacağı yönünde bir saptama yaparsa yargılamaya devam ederek hüküm tesis etmelidir.

## **Vergi Usul Kanunu’nda Yer Alan Vergi Suçları**

Bu kısımda, uygulamada daha fazla karşılaşılması nedeniyle sadece vergi kaçakçılığı suçu ayrıntılı olarak ele alınacak; diğer suçlar hakkında genel bilgiler verilecektir.

### **Vergi Kaçakçılığı Suçu**

Vergi kaçakçılığı; vergi ziyayı oluşması şartı aranmaksızın, VUK m.359’da yazılı fiillerin işlenmesi suretiyle oluşan, devletin vergi alanında koyduğu kamu düzenini bozucu ve hukuk düzeninin kabul etmediği bir suç tipidir. Kanunda sayılan fiillerin işlenmesi ile kaçakçılık suçu oluşur. Fiillerin aynı bent içinde kalacak şekilde farklı takvim yıllarında işlenmesi halinde takvim dönemi itibariyle ayrı suçların meydana geldiği kabul edilir (Şenyüz, 2012, s. 453-455).

#### **Suçun kanuni unsuru.**

Suçun kanuni unsuru maddede belirtilen halidir. Buna tipiklik de denmektedir. Tipiklik, fiili suç sayan ve yaptırım öngören kanun maddesinin varlığını zorunlu kılar; fiilin kanunda açık bir tanımlamaya ve tipe uygun olması gerekir (Şenyüz, 2012: 386).

Vergi kaçakçılığı suçunun kanuni unsuru kendisini VUK m.359’da yapılan tanımlamada bulmaktadır. Kanunsuz suç ve ceza olamayacağına göre, suç ancak bu maddede belirlenmiş olan tanıma uygun hareketlerle işlenebilmektedir.

Düşük bedelli fatura kesilmesinin hapis cezası gerektirip gerektirmediği yani suçun kanuni unsura uygun olup olmadığı konusunda fikir birliği bulunmamakta olup Ökçün (2012) çalışmasında, işlemin gerçek bedelinin altında fatura düzenlenmesinin, kanunda yer alan muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belgeyi oluşturduğu, suçu açıklayan VUK m.359’un lafzında bedel ve tutar sözcükleri kullanılmamasına rağmen, mal ve hizmetin değerini gerçek bedelinden daha az ve daha çok gösteren bir belgenin muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge olduğu görüşünün idare tarafından da kabul edildiği görüşü yer almaktadır. Bu görüş birçok yazar tarafından da benimsenmekle birlikte uygulamada bu tür belgelerin sıklığı, hiç belge düzenlemeyen mükelleflerin hapis cezasıyla cezalandırılmamasına rağmen, düşük bedelli belge düzenleyen mükelleflerin hapis cezasıyla cezalandırılıyor oluşunun adaletsiz bulunması nedeniyle anılan görüşün eleştirilere de konu olduğu ve vergi ceza sisteminin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

### ***Suçların faili ve mağduru.***

Suçların faili, genel olarak vergi mükellefleri veya sorumluları olmakla birlikte, maddede ayrıca belirtilmediği için herkes olabilir; başka bir ifadeyle özgü suç değildir (Özen, 2014, s. 8; Candan, 2010, s. 368).

Mağdur ise suçun koruduğu hukuki değerın sahibi olarak doğrudan doğruya suçtan zarar gören veya zarar tehlikesi ile karşı karşıya kalan kimsedir (Hafizoğulları, 2008, s. 222). Tüm suçlar bakımından genel mağdur devlet olup, vergi kaçakçılığı suçlarında mağdur da genel olarak devlettir. Ayrıca kamu da mağdur durumundadır; ceza davası kamu adına açılır. Bir görüş olarak il özel idareleri ve belediyelerin de kendi yetkileri içerisinde kalan vergiler bakımından mağdur olacakları ileri sürülmekle birlikte, bunların korunan hukuki değerın sahibi olmaları nedeniyle ancak suçtan zarar gören olarak kabulü gerekmektedir (Özcan, 2015, s. 132-133).

Ozansoy (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, vergi kaçakçılığı suçunun faili olmanın zorluğu hususuna değinilmiştir. Çalışmada; vergi kaçırmak isteyen bir kişinin VUK m.359'da yer alan fiilleri işleyerek vergi kaçırmasının fazlaca bir avantajı olmadığı, vergi incelemelerinin düşük olduğu ve yakalanılması durumunda uzlaşma müessesesi yoluyla çoğu kez zaten baştan ödenmesi gereken vergiden daha fazlasının ödenmemesine olanağına sahip olunan bir sistemde vergi kaçırabilmek için hileli işlemler yapılmasına gerek olmadığı, VUK m.359'daki fiiller işlenmeden vergi kaçırıldığında teknik olarak vergi kaçakçısı olunmadığından hem hapis cezası hem de ziyaa uğratılan verginin üç katı para cezasına muhatap olunmadığı belirtilerek ülkemizde vergi kaçakçılığı suçunun çok dar kapsamlı düzenlenmesinin getirdiği zararlardan bahsedilmiştir.

### ***Suçun maddi unsuru.***

Vergi kaçakçılığı suçunun tek bir suç mu olduğu yoksa tek madde ile düzenlenmiş birden fazla suç mu ihtiva ettiği sorunu, içtima ve tekerrür hükümlerinin uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan bir görüşe göre; VUK m.359 hükmünde yer verilen suç fiilleri aynı suç tipi içerisinde düzenlendiği için tek suç sayılmalıdır. Uygulamada geçerli olan diğer görüşe göre ise; maddede yer alan her bent için öngörülen cezanın farklı olması nedeniyle aynı madde içerisinde birden fazla vergi kaçakçılığı suçu olduğu kabul edilmelidir (Özen, 2014, s. 10; Candan, 2010, s. 366-367; Uğur ve Elibol, 2015, s. 241-249). VUK m.359 hükmü göz önüne alındığında yaptırım türlerine göre ayrılan üç farklı suç tipi ortaya çıkmaktadır.

VUK m.359 hükmü seçimlik bir suç tipidir. Başka bir deyişle maddede sayılan fiillerin herhangi birinin işlenmesiyle suç oluşmaktadır (Kızılot ve Kızılot, 2011: 521). Vergi kaçakçılığı suçu fiillerini suç tipleri açısından üç grup altında sıralamak mümkündür.

**Tablo 1.** Vergi Kaçakçılık Suçları

<b>1. Grup</b> (VUK m.359/a)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hesap ve muhasebe hileleri yapmak,</li><li>• Gerçek olmayan veya kayda konu işlemlerle ilgisi bulunmayan kişiler adına hesap açmak,</li><li>• Defterlere kaydı gereken hesap ve işlemleri vergi matrahının azalması sonucunu doğuracak şekilde tamamen veya kısmen başka defter, belge veya diğer kayıt ortamlarına kaydetmek (çifte defter kullanmak),</li><li>• Defter, kayıt ve belgeleri tahrif etmek,</li><li>• Defter, kayıt ve belgeleri gizlemek,</li><li>• Muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge düzenlemek veya bunları kullanmak.</li></ul>
<b>2. Grup</b> (VUK m.359/b)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Defter, kayıt ve belgeleri yok etmek,</li><li>• Defter sayfalarını yok ederek yerine başka yapraklar koymak veya hiç yaprak koymamak,</li><li>• Belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenlemek veya bunları kullanmak.</li></ul>
<b>3. Grup</b> (VUK m.359/c)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maliye Bakanlığı ile anlaşması bulunan kişilerin basabileceği belgeleri, Bakanlık ile anlaşması olmadığı halde basmak,</li><li>• Maliye Bakanlığı ile anlaşması olmayanların bastığı belgeleri bilerek kullanmak.</li></ul>

Netice, zarar vermek veya tehlikeye sokmak suretiyle, korunan hukuki değerin ihlalidir (Hafızoğulları, 2008, s. 197). Bu açıdan her suçun bir neticesi mevcuttur. Ancak günümüzde netice, sadece kanuni tanımında yer verilen suçlar bakımından geçerli kabul edilmektedir (Kızılot ve Kızılot, 2011, s. 521).

Tablo 1’de yer alan vergi kaçakçılık fiilleri, “çift defter kullanma” suçu hariç, neticeye bağlanmamıştır. Keza, suçun oluşması için çift defter kullanma fiilinin, vergi matrahının azalması neticesini doğurması gerekmektedir. Bu özelliği kaçakçılık suçunun neticesiz suç, sırf hareket suçu veya şekli suç olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır (Şenyüz, 2012, s. 496). Dolayısıyla bir zarar meydana gelmesi de beklenmemektedir; tehlike suçu niteliğindedir.

İllyet bağı, fiil ile netice arasındaki olgusal bağıdır. Bu bağ ancak neticeli suçlar bakımından önem taşıdığından sadece çift defter kullanma suçu açısından illyet bağının tespiti gerekmektedir. Başka bir ifadeyle; matrahta azalma yaratan

olgunun, defterlere kaydı gereken hesap ve işlemlerin tamamen veya kısmen başka defter, belge veya diğer kayıt ortamlarına kaydedilmesi sebebine dayanması gerekmektedir.

Kanuni düzenlemeye uygun olarak yaptığımız grupta, birinci grup fiiller için 18 aydan 3 yıla; ikinci grup fiiller için 3 yıldan 5 yıla; üçüncü grup fiiller için ise 2 yıldan 5 yıla kadar hapis cezası öngörülmüştür.

VUK'ta düzenlenmiş belgeler olarak ücret bordrosu ve gider pusulasının da, VUK m.359'da tanımlanmış olan kaçakçılık suçları kapsamında belirtilen belge sahteciliği eylemleri üzerinden kaçakçılık suçunun oluşumuna elverişli olduğu ve uygulamada, özellikle fatura üzerine yoğunlaşmış olan kaçakçılık suçlarının, esasen ücret bordrosu ve gider pusulası açısından da oldukça önem arz eden bir risk alanı oluşturduğu belirtilmiştir (Erdem, 2013, s. 112).

Vergi kaçakçılığı konusuna ilişkin olarak yapılan çalışmalarda yer alan başka bir tartışma konusu ise defter, kayıt ve belgeleri gizleme suçunun kaçakçılık suçu kapsamında değerlendirilerek hürriyeti bağlayıcı ceza ile cezalandırılmasının anayasaya aykırılık oluşturup oluşturmadığı hususudur. Bu suçun Anayasaya aykırılık oluşturduğu iddia edilerek Anayasa Mahkemesi'ne iki kez itiraz başvurusu yapılmış ancak Anayasa Mahkemesi, hükmün Anayasaya aykırı olmadığına karar vermiştir. Taştan (2013) çalışmasında ise mükellefin kendisinden istenen defter, kayıt ve belgeleri ibraz etmemesi durumunda, hürriyeti bağlayıcı ceza dışında bir yaptırımla özellikle idari yaptırım kararı ile cezalandırılması ve bunun mümkün olmaması halinde de adli para cezasına hükmolünmesinin ceza siyaseti açısından yerinde olacağı önerilmiştir. Ayrıca bu fiile karşı hürriyeti bağlayıcı ceza öngörülmesinin; Anayasa m.10'da yer alan eşitlik ilkesine, m.38/7'de düzenlenen ekonomik suça hürriyeti bağlayıcı ceza verilmez ilkesine ve m.38/5'te hükmolunan, "kendisini suçlama ve bu yolda delil göstermeye zorlanma" ilkesi ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesinde hükmolunan "adil yargılanma hakkı" ilkesine uygun bir düzenleme olmadığı belirtilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak ise hiç defter ve belge tutmayanların idari yaptırım (usulsüzlük) cezası ile cezalandırılırken, defter ve belge tutan ancak bunları süresinde ibraz etmeyenlerin hapis cezası ile cezalandırılmalarının hakkaniyet ve adalet duygusu ile çelişmesi gösterilmiştir.

### **Suçun manevi unsuru.**

Vergi kaçakçılığı suçları, TCK m. 5 ve m. 21/1 uyarınca, kural olarak ancak kasten işlenebilir. Suç kastı, failin kanuni tipe uygun objektif unsurları bilmesi ve istemesi neticesinde gerçekleşmektedir (Özcan, 2015, s. 218).

Vergi kaçakçılık suçlarının işlenebilmesi için, kanunda taksirli hali ayrıca öngörülmediği için, kast aranmaktadır. Kast, failin fiili ile arasındaki psikik bağ olarak bilme ve isteme unsurlarını taşır. Failin, maddede yazılı fiilleri bilerek ve isteyerek yerine getirmiş olması gerekmektedir. Genel kast yeterlidir.

Hata, kastı ortadan kaldırır. Dolayısıyla VUK m.359/a’da yer verilen suçlar açısından bilmeme veya yanlış bilme şeklinde ortaya çıkan yanılma hallerinde suç oluşmayacaktır (Uğur ve Elibol, 2015, s. 295). VUK m.359/b’de yer verilen suçlar açısından ise kusurlu davranışlar veya mücbir sebep hallerinde suçun oluşmayacağı söylenebilir<sup>10</sup>. VUK m.359/c’de yer verilen suçlar açısından da cezalandırılabilmek için kastın varlığı şart olmakla birlikte kanun ayrıca bilerek kullanmak eyleminden bahsetmiştir. Belge bastırarak kişinin hata veya hile yoluyla Bakanlık ile anlaşmalı bildiği yerde bastırması ve kullanması halinde suç kastı mevcut olmayacaktır (Donay, 2008, s. 150).

Gizleme dolayısıyla vergi kaçakçılığı suçunun oluşumunda özellik arz eden durumları inceleyen Bozdoğanoglu (2013)’nin çalışmasında, VUK m.359/a-2 hükmü incelendiğinde gizleme dolayısıyla vergi kaçakçılığı suçunun oluşumunda sadece defterlerin veya belgelerin ibraz edilmemesi hallerinin suç kastının varlığı ile birlikte dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkmakta ve gizlemenin olduğu durumlarda suç kastının varlığının imkân dâhilinde araştırılmasının olası uyumsuzlukları engelleyeceği vurgulanmaktadır.

## **Vergi Mahremiyetinin İhlali Suçu**

VUK m.5’e göre; vergi muameleleri ve incelemeleri ile uğraşan memurlar, vergi mahkemeleri, bölge idare mahkemeleri ve Danıştay’da görevli olanlar, vergi kanunlarına göre kurulan komisyonlara katılanlar, vergi işlerinde görev alan bilirkişiler, aynı maddenin yeni hükmüne göre belli vergi suçları kendilerine bildirilen mesleki kuruluşlar ve bu kurumların ilgili kişileri görevleri dolayısıyla yükümlünün ve yükümlü ile ilgili kişilerin şahuslarına, muamele ve hesap durumlarına, işlerine, işletmelerine, servetlerine veya mesleklerine ilişkin olarak öğrendikleri sırları ya da gizli kalması gereken diğer hususları ifşa edemezler; kendilerinin veya üçüncü kişilerin yararına kullanamazlar.

Vergi mahremiyetine uymak zorunda olan kimselerden, mahremiyeti ihlal edenler, cezalandırılır. Suçun faili ancak VUK m.5’te sayılanlar olabilir; başka bir ifadeyle özgü suç niteliğindedir (Taş, 2008, s. 92).

Suçun maddi unsuru, gizli kalması gereken bilgilerin yayılması, ifşa edilmesidir (Taş, 2008, s. 99). Aynı kişiye ait bilgilerin tek suç işleme kararı kapsamında birden fazla defa açıklanması halinde zincirleme suç oluşur. Birden fazla kişiye karşı tek hareketle suç işlenmesi durumunda ise tek suç işlenmiş olur. Suçun meydana gelmesi için mükellefin, açıklanan mahremi dolayısıyla zarar görmesi gerekmez; failin açıklamasıyla suç oluşmuş olur. Suçun manevi unsuru açısından, kanunda taksirli hali öngörülmediğinden ancak kastla işlenebilmektedir.

10 Bazı haller bakımından Yargıtay’ın ihmali hareketlerle de bu suçun işlenebileceğine ilişkin kararları mevcut bulunmaktadır. 11.C.D. 2001/3664 E. 2001/3937 K.; 11.C.D. 2003/6013 E. 2004/4566 K.

Vergi mahremiyetini ihlal edenlere VUK m.362'nin atfı yapılmamasıyla, TCK m.239 "Bilgi veya Belgelerin Açıklanması" suçu gereğince yaptırım uygulanmaktadır. İlgili maddeye göre faile 1 yıldan 3 yıla kadar hapis ve beş bin güne kadar adli para cezası verilir. Suçun nitelikli halleri de TCK'da düzenlenmiştir.

VUK m.362'de yapılan atfı gereği TCK m.239'da yer alan düzenleme, Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada suç genel teorisi kapsamında değerlendirilmiştir. TCK m.239, VUK m. 362'ye göre daha kapsamlı bir düzenlemedir. VUK m.362 TCK m. 239'a atfı yapmaktadır ancak maddedeki atfı, 239. maddenin bütününe değil, yaptırımına ilişkindir. Çalışmada; VUK m.362'nin özel bir norm olduğu ve bu nedenle "Vergi Mahremiyetini İhlal Suçu"nun, TCK'nun 239. maddesinde düzenlenen "Ticari Sır, Bankacılık Sırrı ve Müşteri Sırrının İfşası Suçu" karşısında, ayrıca muhafaza edilmesinin gereksiz olduğu görüşüne yer verilmiştir. Ayrıca TCK hükmünün daha geniş bir hüküm olması dolayısıyla da TCK m.242 hükmünün (diğer koşulların bulunması halinde dahi) cezada kanunilik ilkesi ve kıyas yasağı (Anayasa m.38, TCK m.2) nedeniyle VUK m.362 açısından uygulama alanı bulmayacağı belirtilmiştir.

Vergi güvenliğinin sağlanması adına vergi mahremiyetinin hangi durumlarda uygulanmayacağına dair VUK m.5'te birtakım istisnalar getirilmiştir. Bu düzenlemeye göre; gelir ve kurumlar vergisi beyannamelerinde gösterilen kazançlarla, vergilerin vergi dairelerinde ilanı, vergi levhası asılması, sahte veya muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge kullananların meslek odalarına bildirilmesi, kesinleşen ancak zamanında ödenmeyen vergi ve cezaları ödemeyenlerin ilanı vergi mahremiyetinin ihlali sayılmamaktadır.

Konuya ilişkin olarak Baykara (2013), 6455 sayılı Kanun ile VUK'un 153. maddesinden sonra gelmek üzere eklenen 153/A maddesindeki sahte fatura ticareti yapanlar ve bunlarla ilişkili kişiler ile VUK m.359'daki suçları işleyenlerin (sahte ve muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge kullananlar hariç) Maliye Bakanlığı'nun belirleyeceği usullerle duyurulması (ilanı/teşhiri) konusunu ele almıştır. Çalışmada, bu maddedeki düzenleme ile getirilen 'teşhir' işleminin "kimse insan haysiyetiyle bağdaşmayan bir cezaya ve muameleye tabi tutulamaz" şeklindeki Anayasanın 17/3. maddesine, anayasanın diğer maddelerine ve Türkiye'nin taraf olduğu birçok sözleşmeye de aykırı olduğu belirtilmiştir.

## **Mükelleflerin Özel İşlerini Yapma Suçu**

VUK m.6'ya göre; vergi işlerinde görevli olan devlet memurları ile vergi mahkemelerinde, bölge idare mahkemeleri ve Danıştay'da görevli olanların, yükümlülerin vergi yasalarının uygulanması ile ilgili hesap, yazı ve diğer özel işlerini ücretsiz de olsa yapmaları yasaktır. Mükelleflerin vergi kanunlarının uygulanması ile ilgili hesap, yazı ve sair özel işlerini yapmaları yasak edilen memurlardan bu yasağa aykırı harekette bulunanlar, VUK m.363'ün atfı yapılmamasıyla

TCK m.257/1 hükmüne göre, “görevi kötüye kullanma” suçundan 6 aydan 2 yıla kadar cezalandırılırlar. Ayrıca vergi ziyana neden olunması halinde, vergi ziyai cezası da kesilir.

Bu suç tipi özgülü suçtur; faili ancak maddede sayılan kişiler olabilir. Neticesi harekete bitişiktir; teşebbüs mümkündür (Donay, 2008, s. 174). Netice açısından, TCK m.257 suçun oluşması için özel olarak, kişilerin mağduriyeti veya kamunun zarara uğraması ya da kişilere haksız menfaat sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Suç ancak kasten işlenebilir, taksirli hali cezalandırılmaz.

Türk Ceza Hukukunda teşebbüse elverişlilik sorununu inceleyen ve vergi suçlarını teşebbüse elverişlilik açısından değerlendiren Bayraklı ve Bozdağ (2010); sırf hareket suçu olan vergi suçlarının, seçimlik hareketli suç türü olduklarından teşebbüse elverişliliklerinin her harekete göre değiştiği ve bu nedenle vergi suçlarının teşebbüse elverişli olup olmadığı tespit edilirken, suçları oluşturan maddi unsurun hareketlerinin tek tek teşebbüse elverişlilik açısından incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Vergi kaçakçılığı, vergi mahremiyetinin ihlali ve mükellefin özel işlerini yapma suçlarının belirli hareketler işlenmesi halinde teşebbüse elverişli olduğu; belirli hareketler yönünden ise teşebbüse elverişli olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, incelenen suç tiplerinin birçoğunda hukukçuların farklı sonuçlara varabildikleri tespit edildiğinden, kanun koyucunun tartışmalı olan suç tiplerine teşebbüs hükümlerinin uygulanıp uygulanmayacağı konusunda düzenleme yapması ya da Yargıtay’ın bu konuda içtihat oluşturması gerektiği önerisi de sonuca eklenmiştir.

## **Ekim Sayım Beyanlarını Denetlememe Suçu**

Bu suç açısından, yukarıda da değinildiği üzere, kanun sistematığına aykırı olarak VUK m.243’te bir düzenlemeye yer verilmiştir. Genel olarak, görevi kötüye kullanma suçunun özel bir görünüş şekli niteliğine sahiptir. Bu bakımdan vergi suçu olarak nitelenmesi tartışmalı olmakla birlikte öğretilerde bazı yazarlar tarafından işlendiği görülmektedir.

VUK m.243 ile Gelir Vergisi Kanunu m.54’te belirlenen işletme büyüklüğü ölçüsünü aşacak şekilde zirai faaliyette bulunan çiftçilere, zirai işletmelerinin buldukları köy veya muhtarlarına başvurarak her yıl ekim sayım beyanında bulunma mecburiyeti getirilmiştir. Bu beyanların doğruluğunu araştırmak, beyanda bulunmamış olanları beyana davet etmek, davete uymayanları vergi dairelerine bildirmek görevi de muhtar ve ihtiyar heyetine verilmiştir. Bu görevini ihmal veya suistimal eden muhtar ve ihtiyar heyeti üyelerine VUK m.246/2’nin atfı yapılmamasıyla TCK m.257, “Görevi Kötüye Kullanma” suçuna göre yaptırım uygulanır. Suçun oluşması için kişilerin veya kamunun zararına neden olması ya da kişilere haksız kazanç sağlaması şarttır (Başaran Yavaşlar, 2008, s. 2856). Bu suçun yaptırımı; görevinin gereklerine aykırı hareket eden kamu görevlisine 6 aydan 2

yıla kadar; ihmal veya gecikme gösteren kamu görevlisine ise 3 aydan 1 yıla kadar hapis cezasıdır.

## Türkiye’de Vergi Suçlarına İlişkin Kurulan Mahkûmiyet Kararlarının Yıllara Göre Dağılımı

Türkiye’de vergi kayıp ve kaçaklarının yüksek olduğu bilinen bir gerçektir. Söz konusu durumun ana nedenleri arasında denetim eksikliği ve mükellefler nezdinde vergi bilinci ve ahlâkının zayıf olması gösterilmektedir.

Tablo 2’de 2009 ile 2015 yılları arasında Vergi Usul Kanunu hükümlerine göre ceza mahkemelerinin vermiş olduğu mahkûmiyet kararları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Vergi Suçlarında Mahkûmiyet Kararları

	359/a1	359/a2	359/b1	359/b2	359/c	362	363
2009	539	4433	9339	407	-	91	13
2010	488	5689	9429	626	-	98	16
2011	500	3998	7747	617	-	67	10
2012	669	6443	12457	1329	44	105	13
2013	680	8176	16105	1942	34	92	51
2014	728	7699	19212	2615	122	98	8
2015	731	6918	13123	2740	35	36	2

Not: Tabloda suçlara yönelik VUK maddeleri ve yıllar itibariyle mahkûmiyet alan kişi sayısı verilmiştir.

Kaynak: Tablo Adli İstatistik Genel Müdürlüğü verilerinden yararlanılarak tarafımızca oluşturulmuştur. <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/adliarsiv.html>.

VUK 359. maddenin a/1 bendinde sayılan suçlar; defter ve kayıtlarda hesap ve muhasebe hileleri yapmak, gerçek olmayan veya kayda konu işlemlerle ilgisi bulunmayan kişiler adına hesap açmak ile defterlere kaydı gereken hesap ve işlemleri vergi matrahının azalması sonucunu doğuracak şekilde tamamen veya kısmen başka defter, belge veya diğer kayıt ortamlarına kaydetmek biçimindedir. Söz konusu suçlara yönelik olarak en çok mahkûmiyet kararı 2015 yılında verilmiş olup tablodan da görüleceği üzere 731 kişidir. İnceleme konusu yapılan 2009-2015 yılları için ise toplamda 4.335 kişi bu suçlardan mahkûmiyet kararı almıştır. Ayrıca 2010 yılı hariç olmak üzere, mahkûmiyet kararlarının sayısal olarak arttığı gözlenmektedir. Bu durumun söz konusu suçların sübut bulduğuna ilişkin tespiti mahiyetinde olması nedeniyle, toplumda yerleşmeye başladığı değerlendirilmesinde bulunulabilir.



VUK 359. maddenin a/2 bendinde sayılan suçlar ise defter, kayıt ve belgeleri tahrif etmek, gizlemek ve muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge düzenlemektir. Görüleceği üzere incelenen yıllar bakımından söz konusu suçlarda mahkûmiyet kararlarının toplam sayısı 43.356’dır. Mahkûmiyet sayılarında 2011 yılında kayda değer bir azalma görülmektedir. Benzer şekilde 2014 ve 2015 yılları için de verilen mahkûmiyet kararı sayısında azalma olmuştur. Bu fıkra gereğince bahsedilen suçlardan yanıltıcı belge düzenlemek ve defter tahrifinin daha fazla başvurulan bir kaçakçılık yöntemi olduğu aşikârdır. Öte yandan özel bir veri olarak, ilgili yıllarda VUK m.353 kapsamında düzenlenen faturalara gerçek bedelin yansıtılmamasından hareketle, muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge kapsamında toplamda sadece 42 mahkûmiyet kararı verilmiştir. Gizleme fiili açısından ise, iyi niyetli mükelleflerin idareden ibraz yükümlülükleri için süre isteme haklarının bulunması nedeniyle bu suç açısından daha az mahkûmiyet kurulduğu değerlendirilebilir.

VUK 359. maddenin b/1 bendinde sayılan suçlar; vergi kanunları uyarınca tutulan veya düzenlenen ve saklama ve ibraz mecburiyeti bulunan defter, kayıt ve belgeleri yok etmek veya defter sayfalarını yok ederek yerine başka yapraklar koymak veya hiç yaprak koymamaktır. Söz konusu suçlara yönelimin, diğer vergi suçlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada bahsedilen suçlar açısından ilgili yıllarda toplam 87.412 mahkûmiyet kararı verilmiştir. İncelenen yıllarda yalnızca 2011 ve 2015 yıllarında verilen karar sayılarında bir azalma olduğu görülmektedir.

Öte yandan, VUK 359. maddenin b/2 bendinde sayılan suçlar ise belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenlemektir. Naylon fatura olarak da bilinen sahte belge düzenleme veya kullanma fiili, kaçakçılık suçunu işleyen mükellefler arasında en çok görülen suç tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenlemek veya bunları kullanmak şeklinde seçenekli iki fiil ile işlenebilen bu suç, incelenen yıllar açısından toplam 10.276 adet mahkûmiyet kararı ile sonuçlandırılmıştır. 2012 yılından itibaren söz konusu suça ilişkin mahkûmiyet kararlarında ciddi bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu suça ilişkin olarak kurulan mahkûmiyet kararlarının incelenen tüm yıllar bakımından sistematik olarak arttığından bahisle sahte belge düzenleme veya kullanmanın toplumda yerleştiği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

VUK 359. maddenin c bendinde yer alan suç ise Maliye Bakanlığı ile anlaşması bulunan kişilerin basabileceği belgeleri, Bakanlık ile anlaşması olmadığı halde basanlar veya bilerek kullananlara yönelik olup, söz konusu suça ilişkin mahkûmiyet kararları diğer kaçakçılık suçlarına nazaran daha azdır. Bu madde kapsamında ilgili yıllarda verilen mahkûmiyet kararı sayısı toplam 235’tir. 2009, 2010 ve 2011 yılları açısından veri elde edilememiştir. 2014 yılında verilen mahkûmiyet kararlarında kayda değer bir artış görülmektedir.

Genel olarak; VUK m.359'da düzenlenmiş olan vergi kaçakçılığı suçlarında 2012 yılından sonra özellikle a2, b1 ve b2 fıkraları kapsamındaki mahkûmiyet kararlarında görülen artış, kanımızca denetim sisteminde etkinliğin artmasından kaynaklanmaktadır. Etkin bir denetim uygulaması ile suç fiilinin ortaya çıkarılması ve dolayısıyla yargılama yoluna gidilmesi sağlanabilmektedir. Bunun yanında ekonomik ve sosyolojik olarak bu suçlardaki artışın sebepleri ise farklı bir inceleme konusunu oluşturmaktadır.

Denetim ve vergi cezalarının caydırıcılığı unsuru ile mükelleflerin bu hususlara bakış açısı ve algısının vergi kaçakçılığını belirlemede önemli faktörler olduğu birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Örneğin; vergi mükelleflerinin vergi kaçakçılığında vergi cezalarının caydırıcılık etkisi üzerindeki düşüncelerini ortaya koymak üzere Çiçek, Bozdoğan ve Bozdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada, Tokat ili merkezinde 400 vergi mükellefini kapsayan bir anket çalışması yapılmış ve analiz sonucunda vergi mükelleflerinin %55'inin vergi kaçırıcıların yakalanmaları halinde ceza alma olasılığının düşük olduğunu, katılımcıların yaklaşık %88'inin vergi kaçırıldığı için bir defa cezalandırılan mükellefin tekrar denetlenmesinin daha caydırıcı olacağını ve Tokat'taki vergi mükelleflerinin %84'ünün vergi kaçırıcılara yönelik uygulanan cezaların yeterince caydırıcı olmadığını düşünmekte olduğu tespit edilmiştir. Savaşan ve Odabaş (2005)'in serbest muhasebeci ve mali müşavirler (SMMM) ve vergi denetim elemanları ile Türkiye'de vergi kayıp kaçaklarının nedenleri üzerine yaptığı anketin bulgularına göre ise vergi yükü (%86), istisna ve muafiyetler (%78), vergi sistemindeki adaletsizlik (%72), verginin tabana yayılmaması (%78), kamu harcamaları ile mükellef beklentilerinin uyumsuzluğu (%67) ve vergi ahlakı ve bilincinin eksikliği (%85 ve %82) vergi kayıp ve kaçaklarına yol açmaktadır. Yalama ve Çelikkaya (2007) ise oyun teorisi modelini kullanarak Türkiye açısından optimal vergi oranı, vergi cezası ve vergi denetimi ilişkisinin ne olması gerektiğini analiz etmişler ve optimal vergi oranının belirlenmesinde vergi cezası ve denetiminin rolü ve önemini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışma bulgularında; Türkiye'deki mevcut durum analiz edildiğinde Nash dengesinin kurulamadığı ve denetimin %100 olmasının da imkansız olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde düşük olan denetim oranının %8-10 düzeyine çıkarılması halinde Nash dengesinin sağlanacağı ve hem devletin hem de mükellefin bu durumdan kazançlı çıkacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Denetimler haricinde vergi kaçakçılığı ile mücadelede önerilen yeni bir yöntem ise Fransa'da uygulanan vergi polisi müessesesidir. Pürsünlerli Çakar ve Saraçoğlu (2014)'nin çalışmasında vergi polislerinin, vergi kanunlarında öngörülen ihlalleri araştırmak ve tespit etmekle görevli kılınmış olup vergi idaresinde görevlendirildikleri ve bu kişilere "adli vergi memuru" sıfatı verildiği belirtilmektedir. Vergi polisi salt vergisel (idari) incelemede bulunamamakta, sadece adli nitelikte olanları (ceza kanunu kapsamında bulunan) yürütebilmektedir ve yetkileri arasında; el koyma (zapt), arama, gözaltına alma, telefon dinlemeleri ve kanunda

belirtilen bilgilere ulaşma serbestliği yer almaktadır. Çalışmada vergi polisine ilişkin gerekli incelemeler ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra vergi incelemesi aşamasında adli yetkilerle donatılan vergi memurlarının bu yetkilerinin tartışmalarına yol açtığı belirtilmiş ve ülkemizde yer alan uygulamalarla karşılaştırılmıştır. Ülkemizde de yoklama müessesesinde bunu gerçekleştirenlerin zapt ve tasfiye yetkileri ile aramada defter ve belgelere el koyma yetkilerinin, vergi polisi müessesesindeki gibi, vergi inceleme elemanlarının adli yetkilerine benzer özellik gösterdiği belirtilmiştir.

Vergi kaçakçılığı ile mücadelede yapılması gereken düzenlemelere ilişkin başka öneriler de Aslanpınar ve Onat (2016) tarafından getirilmiştir. Aslanpınar ve Onat (2016), bazı OECD ülkelerindeki vergi suç ve kabahatleri ile bunların cezalarını, ülkemiz ile karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışmada yer alan tespitlere göre, her ülke vergi suç ve kabahatlerine farklı cezalar uygulayabilmektedir. Bazı ülkelerde vergi suçlarına çok daha ağır/uzun süreli hapis cezaları öngörülebilmekteyken, bazı ülkelerde cezaların kayba uğratılan vergi yani kamu zararı oranında artabilmesi dikkat çekmektedir. Türkiye’deki uygulamalar hiçbir ülke uygulaması ile birebir örtüşmemektedir. Ancak, bu durum, başka ülkelerdeki evrensel ilkelere uygun düzenlemelerin kabul edilemeyeceği anlamına da gelmemelidir. Örneğin; vergi suçunu oluşturan fiil aynı olmasına rağmen, kamu zararının yüksek olduğu duruma daha ağır hapis cezası öngörülmesi gibi uygulamaların Türkiye açısından benimsenmesi, evrensel bir ceza hukuku ilkesi olan “Ölçülülük İlkesi”ne de uygun bir öneri olarak getirilmiştir.

VUK 362. maddede vergi mahremiyetini ihlal suçu yer almaktadır. Tablodan görüleceği üzere söz konusu suça yönelik olarak mahkûmiyet kararları, vergi kaçakçılığı suçu ile kıyaslandığında bir hayli düşüktür. Vergi mahremiyetini ihlal suçundan, incelenen yıllar açısından toplam 587 adet mahkûmiyet kararı kurulmuştur. 2012 yılı itibariyle verilen mahkûmiyet kararı sayısında artma meydana gelmiş; 2015 yılı itibariyle ise vergi mahremiyeti ihlali nedeniyle kurulan mahkûmiyet kararı sayısı incelenen yıllara oranla en az seviyesine ulaşmıştır.

VUK 363. maddede ise mükellefin özel işlerini yapma suçu düzenlenmiştir. Bu suç bakımından da mahkûmiyet kararlarının, vergi kaçakçılığı suçu ile kıyaslandığında çok daha az olduğu görülmektedir. Bu suç açısından ilgili yıllarda toplam 113 mahkûmiyet kararı kurulmuştur. 2013 yılında verilen mahkûmiyet kararları diğer yıllara nazaran en üst sayıya ulaşmışken; vergi mahremiyetinin ihlali suçunda olduğu gibi 2015 yılında en az sayıya düşmüştür.

Gerek vergi mahremiyetini ihlal suçu gerekse mükellefin özel işlerini yapma suçu açısından kurulan mahkûmiyet kararlarının vergi kaçakçılığı suçu açısından kurulan mahkûmiyet kararlarına oranla daha az olmasının kanımızca en önemli nedeni, bahse konu suçları işleyen / işleyebilecek olanların idare ve denetim elemanları olması ve vergi bilinçlerinin daha yüksek olmasıdır.

## **Sonuç**

İfade edildiği üzere, vergilendirme süreci içerisinde, mükelleflerin vergi ile ilgili ödevlerini yerine getirmedikleri takdirde, bazı fiiller idari aşamada cezaya tabi tutulurken bazı fiiller ise daha ağır nitelikte olmaları nedeniyle adli aşamada cezaya tabidirler. Adli aşamada soruşturma ve kovuşturmayaya tabi tutulan vergi suçları ise; kaçakçılık, vergi mahremiyetini ihlal ve mükellefin özel işlerini yapma suçlarıdır. Söz konusu suçların yargılaması, ceza mahkemelerinde gerçekleşmekte ve neticede hürriyeti bağlayıcı cezalar söz konusu olmaktadır.

Adli vergi suçları içinde en fazla işlenen suç VUK 359. madde ile hüküm altına alınmış olan vergi kaçakçılık suçudur. Vergi kaçakçılığı, geniş bir kapsamda düşünüldüğünde bir anlamda vergiye karşı koyma, vergiye karşı tepki vermedir. Daha dar kapsamda ise mükelleflerin idari ve hukuki kurallara uymayarak vergi ödememek ya da düşük vergi ödemeleri biçiminde olabilmektedir.

Kaçakçılık suçlarının ise altyapısını vergi bilinci ve ahlakının düşük olması oluşturmaktadır. Oysa vergi bilincinin geliştirilmesi, denetimlerin etkinliğinin artırılması vb. önlemler ile vergi kaçakçılık suçlarının azalmasına katkı sağlanabilecek, diğer bir ifade ile mükelleflerin söz konusu suçları işlemelerine ilişkin yönelimleri baskılanmış olacaktır. Keza, son yıllarda yapılan idari ve hukuki düzenlemeler, suç ve suçluların daha kolay açığa çıkarılmasına zemin oluşturmaktadır.

## Kaynakça

- Akdoğan, A. (2009). *Kamu Maliyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akkaya, M. (2000). Vergi Mahkemesi ve Ceza Mahkemesi Kararlarının Etkileşimi Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 49(1-4), 85-96.
- Arslan, Ç. (2013). Vergi Mahremiyetini İhlal Suçu (VUK m. 362). *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(2), 15-30.
- Aslanpınar, Y. B. ve Onat, E. B. (2016). Bazı OECD Ülkelerindeki Vergi Suç ve Kabahatleri ile Bunlar Hakkında Öngörülen Cezaların Karşılaştırmalı Analizi. *Yaklaşım Dergisi*, 282, 253-258.
- Başaran Yavaşlar, F. (2008). *İdari Nitelikli Vergi Suç ve Cezaları*. Danıştay ve İdari Yargı Günü 138. Yıl Sempozyumu. 11-12 Mayıs 2006, Ankara, Türkiye, Danıştay Tasnif ve Yayın Bürosu Yayınları, No. 76, 131-180.
- Baykara, B. (2013). Vergi Usul Kanunu 153/A Maddesi ile Getirilen 'Bazı Vergi Suçlarını İşleyenlerin Duyurulması (Teşhir) Cezasının Anayasaya Aykırılığı Üzerine. *Vergi Dünyası Dergisi*, 382, 4-16.
- Bayraklı, H. H. ve Bozdağ, A. (2010). Türk Ceza Hukukunda Teşebbüse Elverişlilik Sorunu ve Vergi Suçlarının Teşebbüse Elverişlilik Açısından Değerlendirilmesi. *Maliye Dergisi*, 158, 15-34.
- Bozdoğanoglu, B. (2016). Gizleme Dolayısıyla Vergi Kaçakçılığı Suçunun Oluşumu Açısından Özellik Gösteren Durumlar. *Vergi Sorunları Dergisi*, 330, 128-136.
- Candan, T. (2010). *Vergi Suçları ve Cezaları*. Ankara: Maliye ve Hukuk Yayınları.
- Çiçek, H., Bozdoğan, K. ve Bozdoğan, D. (2012). Vergiye Mükellef Tepkileri ve Vergi Kaçakçılığında Vergi Cezalarının Caydırıcılık Etkisi: Tokat İli Örneği. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49(564), 61-75.
- Demirbaş, T. (2013). *Ceza Hukuku Genel Hükümler*. İzmir: Seçkin Yayıncılık.
- Donay, S. (2008). *Ceza Mahkemesinde Yargılanan Vergi Suçları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdem, T. (2013). Sahte/Muhteviyatı İtibariyle Yanıltıcı Ücret Bordrosu veya Gider Pusulası Düzenleme Eyleminin Kaçakçılık Suçu Kapsamında Değerlendirilmesi. *Mali Çözüm Dergisi*, 120, Kasım-Aralık, 99-114.
- Hafizoğulları, Z. (2008). *Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler*. Ankara: US-A Yayıncılık
- Kızılot, Ş. ve Kızılot, Z. (2011). *Kaçakçılık Suçları ve Naylon Fatura İhtilafları*. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Koca, M. ve Üzülmöz, İ. (2013). *Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ozansoy, A. (2009). Vergi Kaçakçısı Olmanın Zorluğu. *Vergi Sorunları Dergisi*, 245, 95-98.
- Ökçün, S. (2012). Düşük Bedelli Fatura Kesilmesi Hapis Cezası Gerektirir mi?-I, *Yaklaşım Dergisi*, 239, 80-83.
- Ökçün, S. (2012). Düşük Bedelli Fatura Kesilmesi Hapis Cezası Gerektirir mi?-II, *Yaklaşım Dergisi*, 240, 88-91.

- Özcan, O. (2015). *Vergi Suçları*, İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Özen, M. (2014). *Vergi Suçları ve Kabahatleri*, Ankara: Adalet Yayınevi.
- Pürsünlerli Çakar, E. ve Saraçoğlu, F. (2014). Vergi Kaçakçılığı ile Mücadelede Yeni Bir Model: Vergi Polisi Müessesesi (Fransa Örneği). *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-68.
- Savaşan, F. ve Odabaş, H. (2005). Türkiye'de Vergi Kayıp ve Kaçaklarının Nedenleri Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 1-28.
- Şenyüz, D. (2012). *Vergi Ceza Hukuku*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Taş, F. (2008). *Vergi Mahremiyetinin İhlali Suçu*. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Taştan, M. (2013). Vergi Kaçakçılığı Suçlarından Defter, Kayıt ve Belgeleri Gizlemek Suçu (VUK 359/a-2. madde). *Adalet Dergisi*, 45, 161-187.
- Uğur, H. ve Elibol, M. (2015). *Vergi Suçları*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Yalama, A. ve Çelikkaya, A. (2007). Oyun Teorisi Modeli ile Türkiye Açısından Optimum Vergi Oranı, Vergi Cezası ve Denetim İlişkisinin Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 131-145.

# LOJİSTİK SEKTÖRÜNDE FAALİYET GÖSTEREN İŞLETMELERİN SWARA VE GİA YÖNTEMLERİ İLE ANALİZİ

Aşır ÖZBEK<sup>1</sup> & İsa DEMİRKOL<sup>2</sup>

## Öz

Günümüzde artan rekabet ortamında işletmeler, faaliyetlerini kesintisiz olarak sürdürebilmeleri için müşteri istek ve ihtiyaçlarını zamanında ve tam olarak karşılamak durumundadır. Müşteri taleplerine zamanında ve istenen kalitede cevap vermede en önemli rolü lojistik hizmetleri oynamaktadır. Ürünlerin tedarik edilmesi, depolanması ve sevki edilmesi gibi lojistik faaliyetleri kapsayan bu sürecin doğru yönetilmesi işletmeler için önem taşımaktadır. Bu açıdan lojistik firmalarının kendilerinden talep edilen hizmetleri kesintisiz olarak yürütebilmeleri için ekonomik olarak güçlü olmaları gerekmektedir. Ekonomik olarak sıkıntı içerisinde olan firmalar, faaliyetlerini tam olarak yürütmede zaman zaman zorluklarla karşılaşabilmektedir. Müşteri kaybına uğramak istemeyen lojistik firmaları, belirli aralıklarla ekonomik yapılarını gözden geçirerek aksayan yönlerini telafi edici gerekli tedbirleri zamanında almalıdır.

Bu çalışmada Fortune 500 listesinde yer alan 8 lojistik firmasının 2016 yılındaki ekonomik performansını 8 ölçüte göre değerlendirilmiştir. Ölçüt ağırlıkları çok ölçütlü karar verme (ÇÖKV) yöntemlerinden Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis (SWARA) ile, seçeneklerin ekonomik performansı ise Gri İlişkisel Analiz (GİA) yöntemi ile değerlendirilmiştir. Performansı en yüksek firmanın Netlog olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV), Lojistik, Gri İlişkisel Analiz (GİA), SWARA

## *Performance Analysis of Companies in the Logistics Sector by SWARA and GRA Methods*

## Abstract

Businesses must meet customer demands and needs timely and completely so that they can sustain continuity in their operations. Logistics is the key to responding to customer requests in time and in the desired quality, which involves procurement, storage and transferring of the products. As it is very important for properly managed enterprises, logistics firms must have a strong economic structure to be able to carry out the services demanded. Economic bottlenecks may hinder their services from time to time, which cause dissatisfaction among clients. Therefore, logistics firms should analyze their financial structures at certain intervals and take the necessary measures in time to avoid customer loss.

This study measures the economic performance of eight logistics firms listed on the Fortune 500 list in 2016 using 8 criteria. Criterion weights were assessed by Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis (SWARA), a multi-criteria decision making method (MCDM), while the economic performances of them were evaluated by Gray Relational Analysis (GRA) method. The result suggests that Netlog is the company with the highest performance.

**Keywords:** Multi Criteria Decision Making (MCDM), Logistics, Gray Relational Analysis (GRA), SWARA

- 1 Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölüm, ozbek@kku.edu.tr
- 2 Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölüm, demirkolisa@gmail.com

## Giriş

**L**ojistik, üretim noktasından tüketim noktasına ulaşana kadar geçen zaman boyunca her türlü ürün, bilgi ve para akışının yönetilmesini sağlayan faaliyetlerinin tamamını kapsar (Lambert, James ve Lisa, 1998). Türk Dil Kurumu ise lojistiği “kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere her türlü ürünün, hizmetin ve bilgi akışının çıkış noktasından varış noktasına kadar taşınmasının etkili ve verimli bir biçimde planlanması ve uygulanması” olarak tanımlamıştır (TDK, 2017).

Günümüzde artan rekabet ortamında işletmeler, faaliyetlerini kesintisiz sürdürebilmek için, müşteri istek ve ihtiyaçlarını zamanında ve tam olarak karşılamak durumundadır. Müşteri taleplerine gereken sürede ve istenen kalitede cevap vermede en önemli rolü lojistik hizmetleri oynamaktadır. Ürünlerin tedarik edilmesi, depolanması, elleçlenmesi, paketlenmesi, etiketlenmesi ve sevk edilmesi gibi lojistik faaliyetleri kapsayan bu sürecin doğru yönetilmesi işletmeler için önem taşımaktadır. Bu açıdan lojistik firmaların kendilerinden talep edilen hizmetleri kesintisiz olarak yürütebilmeleri için ekonomik göstergelerinin yüksek olması gerekmektedir. Ekonomik yapısı zayıf olan firmalar, faaliyetlerini tam ve eksiksiz olarak yürütmekte zaman zaman sıkıntı yaşayabilmektedir. Bunun sonucu olarak da lojistik faaliyetlerini üstlendikleri işletmelerin müşteri memnuniyeti noktasında sıkıntı yaşamalarına sebep olabilmektedirler. Bu nedenle lojistik faaliyetlerini dış kaynak kullanımı yöntemiyle sürdürmek isteyen işletmeler, ekonomik olarak güçlü olan lojistik firmalarla çalışmayı tercih etmektedir. Müşteri kaybına uğramak istemeyen lojistik firmaları, belirli aralıklarla ekonomik yapılarını analiz ederek durumlarına açıklık getirmeli ve aksayan yönlerini telafi edici gerekli tedbirleri geciktirmeden almalıdır.

Bu çalışma ile 2017 yılı Fortune 500 listesinde yer alan, ulusal ve uluslararası faaliyetlerde bulunan sekiz lojistik firması, belirlenen sekiz ölçüte göre Gri İlişkisel Analiz (GİA) yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ölçütler, literatür taraması ile belirlenmiş ve ölçüt öncelikleri ise son yıllarda başarılı olarak kullanılan SWARA (Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis) yöntemi ile belirlenmiştir.

Yapılan çalışmanın amacı; işletmelerin performans düşüşlerinden dolayı pazarda sıkıntıya girmeden önce ekonomik yapılarını gözden geçirmek ve zayıf olan yönlerini telafi ederek, iş ortaklarına güven vermek ve buna bağlı olarak birlikte çalışmayı uzun yıllar sürdürebilmeştir. Lojistik sektöründe faaliyette bulunan firmaların finansal performansı yapılan bazı çalışmalarla ölçülmesine rağmen, SWARA ve GİA yöntemlerinin bütünlük olarak kullanıldığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde literatür taraması yapılarak bu kısımda lojistik firma seçimi ve değerlendirilmesi konularında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde SWARA ve



GİA yöntemleri tanıtılmıştır. Dördüncü bölümde ise, SWARA ve GİA yöntemleri entegre olarak kullanılarak 8 adet lojistik firması 8 kıstasa göre değerlendirilmiştir. Son bölümde ise yapılan çalışma değerlendirilmiş ve bu konuda gelecekte çalışacak araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

## **Literatür Taraması**

Lojistik sektöründe faaliyette bulunan firmaların performansını ölçmek, değerlendirmek ya da verimliliğini belirlemek ile ilgili olarak literatürde birçok çalışma yer almaktadır. Yapılan bu çalışmalarda ağırlıklı olarak Veri Zarflama Analizi (VZA) yöntemi uygulanmasına rağmen diğer birçok çalışmada da farklı yöntemlerin ya tek olarak ya da bir başka yöntemle bütünleşik olarak kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalara örnek olarak şunlar verilebilir:

Özbek ve Eren (2013a), en uygun hizmet sağlayıcıyı belirlemek için yirmi ölçüte göre dört adet lojistik firmasını, TOPSIS (The Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) yöntemine göre değerlendirmişlerdir. Ölçüt ağırlıkları AHS ile ölçülürken seçeneklerin değerlendirilmesi TOPSIS ile gerçekleştirilmiştir. En uygun hizmet sağlayıcının C seçeneği olduğu ortaya konmuştur. Meade ve Sarkis (2002), “toplama”, “paketleme”, “depolama”, “sıralama”, “değişim işlemleri” ve “teslimat” gibi lojistik faaliyetleri dikkate alarak, üçüncü parti lojistik (3PL) firma seçimi ve değerlendirmesinde Analitik Ağ Süreci (AAS) yöntemine dayanan bir karar verme modeli önermişlerdir. Min ve Joo (2006), “faaliyet geliri”, “alacak hesabı”, “maaş” ve ücretler”, “faaliyet giderleri” ve “maddi varlıklar” ölçütlerine göre VZA yöntemini kullanarak lojistik firmalarının operasyonel etkinliğini değerlendirmişlerdir. Qureshi, Kumar ve Kumar (2007), Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) ve TOPSIS yöntemlerini birlikte kullanarak lojistik çözüm sağlayıcıların performanslarını değerlendirmişlerdir. Özbek ve Eren (2012), 3PL firma seçimini çok ölçütlü karar verme (ÇÖKV) yöntemlerinden AHS yöntemini kullanarak yapmışlardır. Seçim sürecinde 4 ana ve her bir ana ölçüt altında yer alan 4 alt ölçüt kullanılarak toplamda 16 ölçütle 3PL firmaları değerlendirilmiştir. Jharkharia ve Shankar (2007), 3PL firma seçimi için “uygunluk”, “hizmet maliyeti”, “kalite”, “firma imajı”, “uzun süreli ilişki”, “operasyonel performans”, “finansal performans” ve “risk yönetimi” gibi faktörlerin dikkate alındığı AAS tabanlı bir karar modeli geliştirmişlerdir. Çakır ve Perçin (2013), ÇÖKV yöntemlerinden TOPSIS ve VIKOR (VlseKriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje) yöntemlerini kullanarak Fortune 500 işletmeleri arasında yer alan 10 adet lojistik işletmesinin performansını 6 ölçüte göre ölçmüşlerdir. Ölçüt ağırlıkları CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemiyle hesaplanmıştır. Elde edilen ağırlıklar, SAW (Simple Additive Weighting), TOPSIS ve VIKOR yöntemleri kullanılarak firmalar, performanslarına göre sıralanmıştır. Son aşamada ise bir veri birleştirme tekniği olan Borda Sayım (Borda Count) yöntemiyle söz

konusu üç yöntemle elde edilen sıralamalardan bütünlük tek bir sıralama elde etmişlerdir. Sun, Pan ve Bi (2010), “faydalar”, “fırsatlar”, “malîyetler” ve “riskler” ana kontrol ölçütleri altındaki 12 alt ölçüte göre AAS yöntemini kullanarak 3PL firmaları değerlendirmişlerdir. Özbek ve Eren (2013b), nicel ve nitel verileri sürece dahil edebilen ve sonucu etkileyen faktörler arasındaki bağımlılığı dikkate alan ÇÖKV tekniklerinden AAS yöntemini kullanarak lojistik sektöründe faaliyette bulunan dört adet firmayı değerlendirmişlerdir. Başdeğirmen ve Tunca (2017), GİA yöntemini kullanarak Türkiye ekonomisinin en büyük 500 işletmesi arasında yer alan ve lojistik sektöründe faaliyet gösteren 9 adet işletmenin finansal performanslarını “ciro”, “ihracat”, “vergi öncesi kâr”, “çalışan sayısı”, “toplam aktif” ve “özsermaye” ölçütlerine göre ölçmüşlerdir. Vijayvargiya ve Dey (2010), en uygun 3PL firmayı seçmek için AHS yöntemini “navlun”, “iç ücretleri”, “zamanlama esnekliği”, “depolama kapasitesi”, “izleme ve takip sistemi”, “liman varlığı” ve “gümrükleme” gibi birçok ölçütü dikkate alarak uygulamışlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde lojistik sektöründe faaliyette bulunan firmaların performanslarının ölçülmesine yönelik olarak birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmekle birlikte SWARA ve GİA yöntemlerinin bütünlük olarak kullanıldığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## SWARA

Türkçesi “Adım Adım Ağırlık Değerlendirme Oran Analizi” olarak tercüme edilebilen SWARA, Keršulienė, Zavadskas ve Turskis tarafından 2010 yılında geliştirilmiş ve bugüne kadar birçok problemin ölçüt ağırlıklarını belirlemede uygulanmış, basit ve uzmanlarla birlikte çalışmaya oldukça uygun ve kullanımı oldukça kolay olan ÇÖKV yöntemidir (Özbek, 2017, s. 43).

Bu yöntemde ilk olarak ölçütler, karar verici tarafından önem sırasına göre azalan düzende sıralanır. Sürece birden çok uzmanın katıldığı durumda; her bir uzman, ölçütleri önem sırasına göre azalan düzeyde sıralar. Buna bağlı olarak uzman sayısı kadar ölçüt sıralaması ortaya çıkar. Grup kararı uygulamasında genel basit ölçüt sıralaması, uzmanların belirledikleri basit ölçüt sıralamalarının geometrik ortalaması alınarak oluşturulur (Zolfani, Zavadskas ve Turskis, 2013, s. 158).

Ölçütlerin, genel sıralamasından sonra uzmanlar tarafından bu sıralama dikkate alınarak ölçütlerin kıyaslanması yapılır. Genel sıralamadaki ölçütlerin karşılaştırılmasını her bir uzman münferit olarak gerçekleştirir. Uzmanların ölçütleri kıyaslamaları sonrası yöntemin kuralları doğrultusunda parametreler hesaplanarak ölçütlerin ağırlıkları belirlenir. Neticede uzman sayısı kadar öncelik vektörleri ortaya çıkar (Keršulienė & Turskis, 2011, s. 656). Son adım olarak her bir ölçütün öncelik değerinin geometrik ortalaması alınarak ölçütlerin genel ağırlık değerleri elde edilir.

SWARA yöntemini kullanarak ölçütlerin göreceli ağırlıklarının belirlenme süreci aşağıdaki adımları içermektedir (Stanujkic, Karabašević ve Zavadskas, 2015, s. 182).

1. *Adım:* Ölçütler, uzman görüşü doğrultusunda önem sırasına göre azalan düzende basit olarak sıralanır. Eğer birden çok uzman, ölçütleri değerlendirecekse, her bir uzmanın azalan düzeyde sıralanmayı münferiden gerçekleştirir ve daha sonra uzmanların yaptığı azalan düzeydeki basit sıralamaların geometrik ortalaması alınarak genel bir sıralama oluşturulur (Ruzgys vd., 2014, s. 107).

2. *Adım:* Her bir ölçütün göreceli önem düzeyi belirlenir. Bunun için  $j$ . ölçütün ( $j+1$ ). ölçütten ne kadar önemli olduğu belirlenir (Ruzgys vd. 2014, s. 107). Bu değer Keršulienė, Zavadskas ve Turskis, (2010) tarafından ile gösterilmiş ve "Ortalama Değerin Karşılaştırılmalı Önemi" olarak adlandırılmıştır.

3. *Adım:*  $k_j$  katsayısı aşağıdaki gibi belirlenir.

$$k_j = \begin{cases} 1 & j = 1 \\ s_j + 1 & j > 1 \end{cases} \quad (1)$$

4. *Adım:*  $q_j$  değişkeni aşağıdaki gibi hesaplanır.

$$q_j = \begin{cases} 1 & j = 1 \\ \frac{q_{j-1}}{k_j} & j > 1 \end{cases} \quad (2)$$

5. *Adım:* Değerlendirme ölçütlerinin göreceli ağırlıkları aşağıdaki gibi belirlenir. Burada;  $w_j$   $j$ . ölçütün göreceli ağırlığını belirtir.

$$w_j = \frac{q_j}{\sum_{k=1}^n q_k} \quad (3)$$

## Gri İlişkisel Analiz

GİA, gri bir sistemdeki her bir faktör ile kıyas yapılan referans dizisi arasındaki ilişki derecesini belirlemeye yarayan bir yöntemdir. Her bir faktör bir dizi olarak tanımlanır. Faktörler arası etki derecesi ise gri ilişkisel derece olarak adlandırılır (Üstünişik, 2007, s. 55). GİA; karşılaştırılabilecek referans faktör ile diğer faktörlerin karşılaştırılmasında eksik bilgi durumunda dahi karmaşık faktörler arasında niceliksel ve niteliksel ilişkilerin belirlenebilmesinde oldukça faydalı bir yöntemdir. Bu yöntem, iki seri arasında gelişen ilişkiyi mantıksal ve sayısal olarak ölçmek amacıyla kullanılabilir. Bu işlem için yapılması gereken; karşılaştırılacak diziler arasındaki ilişkiyi sayısal olarak hesaplamaktır. Uygulanan işlemler neticesinde hesaplanan ilişki derecesi, "0" ile "1" arasında bir değer alır ve gri ilişki

derecesi olarak tanımlanır. Bu ölçüm neticesinde, analiz edilen elemanlar arasındaki farklılıklar ya da benzerlikleri ortaya konur. Elemanlar arasındaki değişimin sürekli olmasından ötürü, oluşan değişimler birlikte meydana geliyorsa elemanlar arasında daha yüksek, birlikte meydana gelmiyorsa daha düşük bir ilişki söz konusu olmaktadır (Altan ve Candoğan, 2014, s. 382).

GİA, ÇÖKV problemlerinin çözümünde tek başına ya da bütünleşik olarak diğer yöntemlerle birlikte sıklıkla uygulanan bir yöntemdir. GİA yönteminde hesaplama işlemlerinin basit olması, küçük bir veri kümesinin yeterli olması ve özel hesaplama programlarının gerekmemesinden dolayı tercih edilebilirliğini artırmakta ve yöntemin avantajı olarak görülmektedir (Chen ve Ting, 2002). GİA, nicel veri kümelerine uygulandığı gibi dilsel değişkenlerin kullanıldığı nitel veri setlerinde de uygulanmakta, ÇÖKV problemlerinde grup kararına izin veren bir yöntem olarak da uygulama alanı bulmaktadır (Yıldırım ve Önder, 2014, s. 231). Literatürde GİA'nın farklı türevlerinin birçok yazar tarafından çok farklı alanlarda uygulandığı görülmektedir.

### GİA işlem adımları

GİA yönteminin işlem adımları şunlardan oluşmaktadır (Wu, 2002).

1. *Adım:* Veri setinin hazırlanması ve karar matrisinin oluşturulması. Karar problemiyle ilgili karşılaştırma yapılacak m adet faktör serisi ve referans serisi belirlenir. Faktör serisi Eşitlik (4)'de gösterildiği gibi tanımlanır. Faktörleri kıyaslamak için belirlenen referans serisi ise Eşitlik (5)'de gösterildiği gibi ifade edilir.

$$x_i = (x_i(j), \dots, x_i(n)), \quad i = 1, 2, \dots, m \text{ ve } j = 1, 2, \dots, n \quad (4)$$

$x_i$  seçenekleri gösterirken, seçeneklerin her ölçüte göre aldığı performans değerlerini ise  $x_i(j)$  göstermektedir. Karar matrisi, Eşitlik (5)'de gösterildiği gibi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} x_1(1) & x_1(2) \dots & x_1(n) \\ x_2(1) & x_2(2) \dots & x_2(n) \\ \vdots & \vdots & \vdots \\ x_m(1) & x_m(2) & x_{m(n)} \end{bmatrix} \quad (5)$$

2. *Adım:* Referans serisinin ve karşılaştırma matrisinin oluşturulması. Faktörleri kıyaslamak için belirlenen referans serisi, Eşitlik (6)'de görüldüğü gibi formüle edilir. Burada  $x_0(j)$ , j. ölçütün normalize değerler içindeki en uygun değerini göstermektedir. Bu seri, karar matrisinde yer alan her bir ölçütün en iyi değeri alınarak elde edilmektedir. Referans serisi yapılan çalışmanın uygulama alanına göre farklılık göstermektedir. Referans serisi, Eşitlik (5) ile gösterilen karar matrisine ilk satır olarak eklenerek karşılaştırma matrisine dönüştürülür.

$$x_0 = (x_0(j)), \quad \text{ve } j = 1, 2, \dots, n \quad (6)$$

3. Adım: Gri ilişki katsayılarının hesaplanmasında göstergeler arasında birbirinden farklı ölçütlerin kullanılmasından dolayı göstergelerin karşılaştırılabilmesi için verilerin standart hale getirilmesi gerekir. Normalizasyon işlemi serinin fayda, maliyet ya da en uygun durumuna göre üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Karar matrisi bu üç duruma bağlı olarak normalize edilir (Özbek, 2017, s. 144).

Fayda durumunda; seri değerlerinden en büyük olanının seçilmesi amaca daha uygun olmaktadır. Bu durumda normalizasyon Eşitlik (7) kullanılarak gerçekleştirilir.

$$x_i^* = \frac{x_i(j) - \min_j x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \quad (7)$$

Maliyet durumunda; seri değerlerinden en küçük olanının seçilmesi amaca daha uygun olmaktadır. Bu durumda normalizasyon Eşitlik (8) kullanılarak gerçekleştirilir.

$$x_i^* = \frac{\max_j x_i(j) - x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \quad (8)$$

En uygun (optimal) durumunda; seri değerlerinden ortalama bir değer (optimal değer) seçilmesi amaca daha uygun olmaktadır. Bu durumda normalizasyon Eşitlik (9) kullanılarak gerçekleştirilir.

$$x_i^* = \frac{|x_i(j) - x_{0b}(j)|}{\max_j x_i(j) - x_{0b}(j)} \quad (9)$$

Eşitlik (9)'da yer alan  $x_{0b}(j)$ , belirlenen optimal değer olup  $j$ . ölçütün hedef değeridir ve  $\max_j x_i(j) \geq x_{0b}(j) \geq \min_j x_i(j)$  aralığında yer alır (Yıldırım ve Önder, 2014, s. 234).

Bu işlemlerden sonra, (5) numaralı Eşitlik ile gösterilen karar matrisi Eşitlik (10)'da gösterildiği gibi formüle edilir.

$$X_i^* = \begin{bmatrix} x_1^*(1) & x_1^*(2) & \dots & x_1^*(n) \\ x_2^*(1) & x_2^*(2) & \dots & x_2^*(n) \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_m^*(1) & x_m^*(2) & \dots & x_m^*(n) \end{bmatrix} \quad (10)$$

4. Adım: Mutlak değer tablosunun oluşturulması.  $x_0^*$  ile  $x_i^*$  arasındaki mutlak değer farkı  $\Delta_{0i}(j)$  Eşitlik (11) kullanılarak elde edilir.

$$\Delta_{0i} = \left| x_0^*(j) - x_i^*(j) \right|, \quad i = 1, 2, \dots, m \text{ ve } j = 1, 2, \dots, n \quad (11)$$

Eşitlik (8) kullanılarak Eşitlik (12) ile gösterilen mutlak değer matrisi oluşturulur.

$$X_i^* = \begin{bmatrix} \Delta_{01}(1) & \Delta_{01}(2) & \dots & \Delta_{01}(n) \\ \Delta_{02}(1) & \Delta_{02}(2) & \dots & \Delta_{02}(n) \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \Delta_{0m}(1) & \Delta_{0m}(2) & \dots & \Delta_{0m}(n) \end{bmatrix} \quad (12)$$

5. Adım: Gri ilişki katsayı matrisinin oluşturulması. Gri ilişki katsayı matrisi mutlak değer matrisinden sonra oluşturulmaktadır. Gri ilişki katsayı matris elemanları, Eşitlik (13) kullanılarak oluşturulur.

$$\gamma_{0i}(j) = \frac{\Delta_{\min} + \zeta \Delta_{\max}}{\Delta_{0i}(j) + \zeta \Delta_{\max}} \quad (13)$$

$$\Delta_{\max} = \max_i \max_j \Delta_{0i}(j) \text{ ve } \Delta_{\min} = \min_i \min_j \Delta_{0i}(j)$$

Eşitlik (13)'da yer alan  $\zeta$  parametresi "Ayrırcı Katsayı" olarak adlandırılır ve  $[0,1]$  aralığında bir değer alır.  $\zeta$  parametresinin kullanım amacı  $\Delta_{0i}$  ile  $\Delta_{\max}$  arasındaki farkı düzenlemektir.  $\zeta$  katsayısı,  $\Delta_{\max}$  veri dizisindeki en uç değer olma ihtimalini ortadan kaldırmak amacıyla kullanılır (Özbek, 2017, s. 146).

6. Adım: Gri ilişki derecelerinin belirlenmesi. Gri ilişki derecesi, karşılaştırmalı seriler  $(x_i^*)$  ile referans seri  $(x_0^*)$  arasındaki geometrik benzerliğin bir ölçüsü olup serilerin karşılaştırılmasına imkân vermektedir. İlişki derecesinin büyüklüğü, karşılaştırmalı ve referans seri arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eğer karşılaştırılan iki seri birbirinin aynı ise, gri ilişki derecesi 1 olarak bulunur. Gri ilişki derece, karşılaştırılan serinin referans seriye ne kadar benzer olduğunu göstermektedir (Üstünişik, 2007, s. 58).

Gri ilişki derecesinin belirlenmesi, ölçütlerin önem derecelerinin eşit ya da farklı olmasına göre değişiklik göstermektedir. Ölçütlerin önem derecelerinin eşit olduğu durumda gri ilişki derecesi, Eşitlik (14), farklı olduğu durumlarda ise Eşitlik (15) yardımıyla elde edilir.

$$\Gamma_{0i} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \gamma_{0i}(j), \quad i = 1, \dots, m \quad (14)$$

$$\Gamma_{0i} = \sum_{j=1}^n [w_i(j) \gamma_{0i}(j)], \quad i = 1, \dots, m \quad (15)$$

$\Gamma_{0i}$ , gri ilişki derecesini gösterirken  $w_i$ , i. ölçütün önem derecesini göstermektedir.

Gri ilişki derecesi hesaplandıktan sonra büyükten küçüğe doğru sıralanır. Sıralama sonunda birinci sıradaki seçeneğin en uygun alternatif olduğu belirlenmiş olur. Eşitlik (14) ve (15) kullanılarak gri ilişki derecesinin hesaplanması, sıralamanın karşılaştırılması açısından dikkate alınması gereken bir durumdur.

## **Bulgular**

Bu uygulama ile Fortune 500 Türkiye 2017 listesinde yer alan lojistik şirketlerin ekonomik performansı hesaplanmıştır. Veriler, şirketlerin 2016 yılı mali tablolarına göre hazırlanmıştır (Fortune, 2017). Şirketlerin değerlendirilmesi şu ölçütlere göre yapılmıştır:

- Net Satış (K1)
- Net Satış Değişimi (K2)
- Faiz, Vergi Öncesi Kâr (FVÖK) (K3)
- FVÖK Değişim (K4)
- Aktif Toplam (K5)
- Özkaynak (K6)
- İhracat (K7)
- Çalışan Sayısı (K8)

Uygulama, ölçüt ağırlıklarını dikkate alarak ve almayarak olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her iki yaklaşımda da "Ayrıci Katsayı", 0,5 ve 1 olarak belirlenmiş ve GİA yöntemi bu unsurlar dikkate alınarak uygulanmıştır. Netice itibarıyla dört farklı çözüm kümesi ortaya konmuştur.

Ölçütlerin ağırlıkları, SWARA yöntemine göre belirlenmiştir. Beş kişiden oluşan uzman grubun her bir elemanı, ilk olarak ölçütleri önem sırasına göre azalan düzeyde sıralamıştır. Daha sonra bu sıralamaların geometrik ortalaması alınarak genel bir sıralama oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sıralamaya göre uzmanlar, ölçütleri birbirleriyle kıyaslamışlardır. Her bir uzman tarafından SWARA yöntemine göre ölçüt ağırlıkları belirlenmiştir. Son olarak bu ölçüt ağırlıklarının geometrik ortalaması alınarak nihai ölçüt ağırlıkları elde edilmiştir.

Uzmanların ölçütleri, önem sırasına göre basit olarak sıralaması Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçütlerin uzmanlar tarafından sıralanması

Ölçütler	UZ 1	UZ 2	UZ 3	UZ 4	UZ 5	GEO	Genel Sıralama
Net Satış (K1)	3	3	4	3	2	2,93	2
Net Satış Değişimi (K2)	6	6	5	6	4	5,33	7
FVÖK (K3)	5	5	2	5	1	3,02	4
FVÖK Değişim (K4)	7	7	3	7	3	4,99	5
Aktif Toplam (K5)	2	2	6	2	5	2,99	3
Özkaynak (K6)	1	1	1	1	6	1,43	1
İhracat (K7)	4	4	7	4	7	5,00	6
Çalışan Sayısı (K8)	8	8	8	8	8	8,00	8

Beş uzman tarafından ölçütler, önem sırasına göre azalan düzeyde sıralandıktan sonra ölçüt skorlarının geometrik ortalaması alınmış ve böylece genel basit sıralama elde edilmiştir. Bu yeni oluşan genel sıralamaya göre ölçütler, uzmanlar tarafından birbirleriyle kıyaslanmıştır. Uzmanların kıyaslamaları neticesinde oluşan veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçütlerin uzmanlar tarafından kıyaslanması

Ölçüt	G. Ortalama	Sıralama	UZ1	UZ2	UZ3	UZ4	UZ5
Özkaynak (K6)	1,43	1					
Net Satış (K1)	2,93	2	0,10	0,15	0,00	0,10	0,10
Aktif Toplam (K5)	2,99	3	0,05	0,20	0,50	0,10	0,05
FVÖK (K3)	3,02	4	0,05	0,20	0,20	0,05	0,05
FVÖK Değişim (K4)	4,99	5	0,00	0,10	0,00	0,00	0,15
İhracat (K7)	5,00	6	0,10	0,20	0,10	0,10	0,10
Net Satış Değişimi (K2)	5,33	7	0,10	0,20	0,30	0,05	0,20
Çalışan Sayısı (K8)	8,00	8	0,15	0,30	0,70	0,15	0,05

Birinci uzmanın ölçütleri kıyaslaması ve SWARA yönteminin uygulanması neticesinde oluşan ölçüt ağırlıkları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçüt ağırlıklarının 1. uzmana göre belirlenmesi

Ölçütler	Sıra	J	S	K	Q	W
Özkaynak (K6)	1,43	1		1,000	1,000	0,155
Net Satış (K1)	2,93	2	0,1	1,100	0,909	0,141
Aktif Toplam (K5)	2,99	3	0,05	1,050	0,866	0,134
FVÖK (K3)	3,02	4	0,05	1,050	0,825	0,128



FVÖK Değişim (K4)	4,99	5	0	1,000	0,825	0,128
İhracat (K7)	5,00	6	0,1	1,100	0,750	0,116
Net Satış Değişimi (K2)	5,33	7	0,1	1,100	0,681	0,106
Çalışan Sayısı (K8)	8,00	8	0,15	1,150	0,593	0,092

Ölçütlerin, uzmanlara göre kıyaslanması neticesinde SWARA yöntemine göre belirlenen ölçüt ağırlıklarının geometrik ortalaması alınarak ölçütlerin nihai ağırlıkları hesaplanmıştır. Tablo 4’de bu ağırlıklar verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçütlerin genel ağırlıkları

Ölçütler	W <sub>1</sub>	W <sub>2</sub>	W <sub>3</sub>	W <sub>4</sub>	W <sub>5</sub>	G. Ortalama
Özkaynak (K6)	0,155	0,205	0,204	0,159	0,166	0,176
Net Satış (K1)	0,141	0,178	0,204	0,144	0,151	0,162
Aktif Toplam (K5)	0,134	0,149	0,136	0,131	0,144	0,139
FVÖK (K3)	0,128	0,124	0,113	0,125	0,137	0,125
FVÖK Değişim (K4)	0,128	0,113	0,113	0,125	0,119	0,119
İhracat (K7)	0,116	0,094	0,103	0,114	0,108	0,107
Net Satış Değişimi (K2)	0,106	0,078	0,079	0,108	0,090	0,091
Çalışan Sayısı (K8)	0,092	0,060	0,047	0,094	0,086	0,073

Ölçütlerin ağırlıkları belirlendikten sonra işletmelerin, ölçütlere göre ekonomik performansını gösteren başlangıç matrisi oluşturulmuştur. Veriler, 2017 yılı Fortune 500 listesinden alınmıştır (Fortune, 2017). Tablo 5’de başlangıç matrisi ve referans serisi gösterilmiştir.

**Tablo 5.** 2017 Yılı fortune 500 listesine göre şirketlerin 2016 yılı verileri

Şirketler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
	+	+	+	+	+	+	+	-
Referans Serisi	1.880.452.808	24,37	100.580.769	50,07	1.318.687.489	384.328.903	1.117.689.451	382
Ekol	1.880.452.808	24,37	50.263.958	2,35	1.318.687.489	247.043.821	857.582.948	7.055
Netlog	1.841.634.950	17,32	100.580.769	48,05	1.067.863.413	176.341.407	1.117.689.451	7.100
Mars	774.924.734	19,26	80.194.928	50,07	491.375.983	359.893.799	375.502.557	1.251
Omsan	740.990.834	16,00	71.271.095	12,08	499.286.748	384.328.903	96.818.111	2.353
Horoz	595.847.559	7,42	26.525.541	9,74	251.372.724	72.901.279	66.541.638	868
Reysaş	379.774.743	11,80	90.392.897	-5,07	1.110.314.251	192.132.199	19.872.307	727
Alişan	375.164.410	5,64	32.730.386	7,32	369.358.486	40.576.813	66.551.978	776
Işık	326.718.613	4,79	31.316.356	17,75	377.668.252	205.023.566	157.391.937	382

Başlangıç matrisi ve referans serisi belirlendikten sonra fayda yönlü ölçütler için (7) ve maliyet yönlü ölçütler içinse (8) numaralı Eşitlikler kullanılarak başlangıç matrisi normalize edilmiştir (Tablo 6).

**Tablo 6.** *Normalize matris*

Referans Serisi	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ekol	1,00	1,00	0,32	0,13	1,00	0,60	0,76	0,01
Netlog	0,98	0,64	1,00	0,96	0,76	0,39	1,00	0,00
Mars	0,29	0,74	0,72	1,00	0,22	0,93	0,32	0,87
Omsan	0,27	0,57	0,60	0,31	0,23	1,00	0,07	0,71
Horoz	0,17	0,13	0,00	0,27	0,00	0,09	0,04	0,93
Reysaş	0,03	0,36	0,86	0,00	0,80	0,44	0,00	0,95
Alişan	0,03	0,04	0,08	0,22	0,11	0,00	0,04	0,94
Işık	0,00	0,00	0,06	0,41	0,12	0,48	0,13	1,00

(11) numaralı Eşitlik kullanılarak matris elemanları, aynı indisli ölçütün referans değerinde çıkarılır ve mutlak değeri alınır. Mutlak değer tablosu Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** *Mutlak değer matrisi*

Ekol	0,000	0,000	0,679	0,865	0,000	0,399	0,237	0,993
Netlog	0,025	0,360	0,000	0,037	0,235	0,605	0,000	1,000
Mars	0,712	0,261	0,275	0,000	0,775	0,071	0,676	0,129
Omsan	0,733	0,427	0,396	0,689	0,768	0,000	0,930	0,293
Horoz	0,827	0,866	1,000	0,731	1,000	0,906	0,957	0,072
Reysaş	0,966	0,642	0,138	1,000	0,195	0,559	1,000	0,051
Alişan	0,969	0,957	0,916	0,775	0,889	1,000	0,957	0,059
Işık	1,000	1,000	0,935	0,586	0,882	0,522	0,875	0,000

Gri ilişki katsayı matrisi ve derecesi, (13) ve (14) numaralı formüller kullanılarak hesaplanmıştır. İlk olarak “Ayrılcı Katsayı”, 0,5 için gri ilişki katsayı matrisi ve derecesi belirlenmiş ve Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Gri ilişki katsayı matrisi - ( $\zeta = 0,5$ )

Şirket	Katsayı Değerleri								Derece	Sıralama
	1,000	1,000	0,424	0,366	1,000	0,556	0,678	0,335		
Ekol	1,000	1,000	0,424	0,366	1,000	0,556	0,678	0,335	0,670	2
Netlog	0,952	0,581	1,000	0,932	0,680	0,452	1,000	0,333	0,741	1
Mars	0,413	0,657	0,645	1,000	0,392	0,876	0,425	0,794	0,650	3
Omsan	0,405	0,539	0,558	0,421	0,394	1,000	0,350	0,630	0,537	5
Horoz	0,377	0,366	0,333	0,406	0,333	0,356	0,343	0,874	0,423	7
Reysaş	0,341	0,438	0,784	0,333	0,719	0,472	0,333	0,907	0,541	4
Alişan	0,340	0,343	0,353	0,392	0,360	0,333	0,343	0,895	0,420	8
Işık	0,333	0,333	0,348	0,460	0,362	0,489	0,364	1,000	0,461	6

Gri ilişki katsayı matrisi ve derecesi ölçüt ağırlıkları kullanılmaksızın ve kullanılarak ayrıca katsayı değeri, 0,5 ve 1 için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplamalar neticesinde firmaların gösterdikleri ekonomik performansa göre sıralanması Tablo 9'da verilmiştir.

Tüm yaklaşımlara göre performansı en iyi olan firmanın Netlog olduğu belirlenmiştir. İkinci sırayı Ekol ve 3. sırayı ise Mars firmasının aldığı görülmektedir. Benzer şekilde tüm yaklaşımlara göre son iki sırayı Horoz ve Alişan firmaları almıştır.

**Tablo 9.** Firmaların performans sıralaması

	Ölçüt Ağırlıkları Olmaksızın		Ölçüt Ağırlıkları İle	
	$\zeta = 0,5$	$\zeta = 1$	$\zeta = 0,5$	$\zeta = 1$
Ekol	2	2	2	2
Netlog	1	1	1	1
Mars	3	3	3	3
Omsan	5	4	4	4
Horoz	7	7	7	7
Reysaş	4	5	5	5
Alişan	8	8	8	8
Işık	6	6	6	6

## Sonuç

Günümüzde artan rekabet ortamında işletmeler, faaliyetlerini kesintisiz olarak sürdürebilmeleri için müşteri istek ve ihtiyaçlarını zamanında ve tam olarak karşılamak durumundadırlar. Müşteri taleplerine zamanında ve istenen kalitede cevap vermede en temel ve önemli rolü lojistik hizmetleri oynamaktadır. Lojistik hizmetlerinin sürekli olarak verilebilmesi için firmaların ekonomik performanslarının güçlü olması gerekir. Ekonomik olarak zor durumda olan firmalar, faaliyetlerini yürütürken müşteri memnuniyeti noktasında zaman zaman güçlüklerle karşılaşabilmektedir.

Bu çalışma ile Fortune 500 listesinde yer alan ve lojistik sektöründe ulusal ve uluslararası faaliyette bulunan 8 adet firmanın, 2016 yılı ekonomik performansı SWARA ve GİA yöntemi ile dört farklı yaklaşıma göre analiz edilmiştir. Analizde "net satış", "net satış değişimi", "FVÖK", " FVÖK Değişimi", "aktif toplam", "özkaynak", "ihracat" ve çalışan sayısı" ölçütleri kullanılmıştır. Ölçüt ağırlıkları SWARA yöntemi ile belirlenmiştir. 0,176 ile en önemli ölçütün "özkaynak (K6)", en az önemli ölçütün ise 0,73 ile "Çalışan Sayısı (K8)" olduğu görülmüştür.

Dört farklı yaklaşıma göre yapılan analiz neticesinde tüm yaklaşımlara göre birinci sırayı "Netlog", ikinci sırayı "Ekol" ve 3. sırayı ise "Mars" firmasının aldığı görülmüştür. Aynı şekilde tüm yaklaşımlara son üç sırayı ise "Işık", "Horoz" ve "Alişan" firmalarının aldığı belirlenmiştir. Tüm yaklaşımlara göre işletmelerin sıralaması, sadece 4. ve 5. sırada yer alan firmalar için değişiklik göstermiştir.

Lojistik sektöründe faaliyette gösteren ve 2017 yılı Fortune 500 listesinde yer alan lojistik sektöründe faaliyet gösteren firmaların ekonomik performans ölçümünde SWARA-GİA yönteminin entegre olarak uygulanabileceği ortaya konmuştur. İlerideki yapılacak çalışmalarda; lojistik firmaların ekonomik analizi AHS, COPRAS ve MOORA gibi yöntemlerle de değerlendirilerek çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca diğer sektörlerde de SWARA-GİA yöntemi bütünlük olarak uygulanabileceği araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Altan, M. ve Candoğan, M. A. (2014). Bankalarının Finansal Performanslarının Değerlemede Geleneksel Ve Gri İlişki Analizi: Katılım Bankalarında Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (27), 374-396.
- Başdeğirmen, A. ve Tunca, M. Z. (2017). Lojistik Sektöründe Faaliyet Gösteren İşletmelerin Finansal Performanslarının Gri İlişkisel Analiz İle Değerlendirilmesi. *SDÜ, İİBF Dergisi*, 22(2), 327-340.
- Çakır, S. ve Perçin, S. (2013). Çok Kriterli Karar Verme Teknikleriyle Lojistik Firmalarında Performans Ölçümü. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 449-459.
- Chen, C. N. ve Ting, S. C. (2002). A study using the grey system theory to evaluate the importance of various service quality factors. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(7), 838-861.
- Fortune (2017). <http://www.fortuneturkey.com/fortune500>
- Jharkharia, S. ve Shankar, R. (2007). Selection of logistics service provider: An analytic network Process (ANP) approach. *International Journal of Management Science*, 35, 274 – 289.
- Keršulienė, V. ve Turskis, Z. (2011). Integrated fuzzy multiple criteria decision making model for architect selection. *Technological and Economic Development of Economy*, 17(4), 645-666.
- Keršulienė, V., Zavadskas, E. K. ve Turskis, Z. (2010). Selection of rational dispute resolution method by applying new step-wise weight assessment ratio analysis (SWARA). *Journal of Business Economics and Management*, 11(2), 243-258
- Lambert, Douglas M., James R. Stock ve Lisa M. Ellram (1998). *Fundamentals Of Logistics Management*. USA: Irwin -Hill.
- Meade, L. ve Sarkis, J. (2002). A conceptual model for selecting and evaluating third-party reverse logistics providers. *Supply Chain Management: An International Journal*, 7(5), 283-295.
- Min, H. ve Joo, S. J. (2006). Benchmarking the operational efficiency of third party logistics using data envelopment Analysis. *Supply Chain Management*, 11(3), 259-265.
- Özbek, A. ve Eren, T. (2012). Üçüncü Parti Lojistik (3PL) Firmanın Analitik Hiyerarşi Süreciyle (AHS) Belirlenmesi. *International Journal of Engineering Research and Development*, 4(2), 46-54.
- Özbek, A. ve Eren, T. (2013a). Çok Ölçütlü Karar Verme Teknikleri İle Hizmet Sağlayıcı Seçimi. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-22.
- Özbek, A. ve Eren, T. (2013b). Analitik Ağ Süreci Yaklaşımıyla Üçüncü Parti Lojistik (3pl) Firma Seçimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 95-111
- Özbek, A. (2017). *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ve Excel İle Problem Çözümü*. 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Qureshi, M. N., Kumar, D. ve Kumar, P. (2007). Performance Evaluation of 3PL Services Provider Using AHP and TOPSIS: A Case Study. *The Icfai Journal of Supply Chain Management*, 4 (3), 20-38

- Ruzgys, A., Volvačiovas, R., Ignatavičius, Č. ve Turskis, Z. (2014). Integrated evaluation of external wall insulation in residential buildings using SWARA-TODIM MCDM method. *Journal of Civil Engineering and Management*, 20(1), 103-110.
- Stanujkic, D., Karabašević, D. ve Zavadskas, E. K. (2015). A framework for the selection of a packaging design based on the SWARA method. *Inzinerine Ekonomika - Engineering Economics*, 26(2), 181-187.
- Sun, C., Pan, Y. ve Bi, R. (2010). Study on third-party logistics service provider selection evaluation indices system based on analytic network process with BOCR. *Logistics Systems and Intelligent Management, International Conference on*, 1013-1017.
- TDK. Türk Dil Kurumu (2017). <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 30.09.2017.
- Üstünişik, N. Z. (2007). *Türkiye'deki iller ve Bölgeler Bazında Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Stralaması Araştırması: Gri ilişkisel Analiz Yöntemi ve Uygulaması*. (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vijayvargiya, A. ve Dey, A. K. (2010), An analytical approach for selection of a logistics provider, *Management Decision*, 48(3), 403 – 418.
- Wu, H. H. (2002). A Comparative Study of Using Grey Relational Analysis in Multiple Attribute Decision Making Problems. *QualityEngineering*, 15(2), 209-217.
- Yıldırım, B. F. ve Önder, E. (2014). *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık.
- Zolfani, S. H., Zavadskas, E. K. ve Turskis, Z. (2013). Design of products with both International and Local perspectives based on Yin-Yang balance theory and SWARA method. *Economic Research-Ekonomiska Istraživanja*, 26(2), 153-166.

## TASARIM İLKELERİ AÇISINDAN BİR YÖRÜK HALISININ ANALİZİ

Şuayyip YÜCEL<sup>1</sup>

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türklerin dünya medeniyetine kazandırdığı halı sanatının bir çeşidi olan Yörük halısını tasarım ilkeleri açısından analiz etmektedir. Tasarım ilkelerinden armoni (uyum), ritim, örüntü, tamamlama, örtüşme, denge, zıtlık (kontrast), oran, baskınlık (vurgu), hareket, tekrar ve ekonomi araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Yörük halısı görsel imaj analizinin karma yöntemlerinden biri olan kompozisyon yöntemi (formel, biçimsel) ile incelenmiştir. Bu yöntem imajları renk, ton, birlik ve zıtlık gibi düzenleme ilkeleri çerçevesinde inceler (Duncum, 2017, s. 11). Diğer bir deyişle araştırmada, sanatın elemanlarının (renk, şekil vb.) halı üzerinde tasarım ilkeleriyle nasıl düzenlendiği sorusuna cevap aranmıştır. Türkiye'nin değişik bölgelerinde dokunan halılar tasarımlarındaki farklılıklar nedeniyle; Uşak, Lâdik ve Milas vb. halıları olarak adlandırılır (Bk. Aslanapa, 2005). Bu çalışmada Türk halı sanatında önemli bir yeri olan Yörük halısı örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen halı, görsel olarak dijital ortamda "vektörel uzantılı imaj" olarak yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan bu imajdan elde edilen görsel veriler gruplara, renklere, parçalara ayrılmıştır. Yörük halısının renk şemaları ve motiflerinin kurgusal düzeni ortaya çıkartılmıştır. Pek az renk (6 renk) ve motif (12 motif) kullanılmasına rağmen tasarımda büyük bir zenginlik olduğu görülmüştür. Bu motif ve renklerin biçimsel kurgusu neredeyse sanatın tüm organizasyon ilkelerini karşılamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yörük Halısı, Biçimsel Analiz, İmaj Analizi, Tasarım İlkeleri, Kompozisyon Yöntemi.

### *Analysis of the Yörük Carpet in Terms of Design Principles*

#### **Abstract**

The purpose of this study is to examine in terms of design principles the "Yörük carpet", which is a kind of carpet art that the Turks brought to world civilization. The scope of the research constitutes harmony, rhythm, pattern, complement, overlap, balance, contrast, proportion, emphasis, movement, repetition and economy of design principles. The Yörük carpet has examined by composition method (formal) which is one of the mixed methods of visual image analysis. This method examines images based on arrangement principles such as color, tone and contrast, etc. (Duncum, 2017, p.11). In other words, an answer has been sought to ask how the elements of art (color, shape, etc.) are arranged with design principles on the carpet. Because of differences in the design of the carpets woven in different regions of Turkey; Uşak, Lâdik ve Milas etc. is called on the carpets (Aslanapa, 2005). In this study, Yörük carpet, which has an important place in Turkish carpet art, was chosen as a sample. The selected carpet was visually recreated as a "vector extension image" in digital media. The visual data obtained from this created image is divided into groups, colors, segments. The fictional pattern of the color schemes and motifs of the nomadic carpet is revealed. Despite the use of very few colors (6 colors) and motifs (12 motifs) it has been seen that there is a great wealth in design. This motif and the formal styling of the colors almost meet all the organizational principles of art.

**Keywords:** Yörük Carpet, Formal Analysis, Image Analysis, Design Principles, Composition Method.

## Giriş

**A**sırlar boyu çok geniş bir alana yayılmış olan Türkler, uzun yıllar farklı sanat dallarında söz sahibi olmuşlar ve olmaya da devam etmektedirler. Bu sanat dalları içinde Türklerle adı anılan “*Halı Sanatı*” motif zenginliği ve yöresel çeşitliliği bakımından evrensel bir değere sahiptir. Türklerin yaşadığı ülkelerde ortaya çıkan halının tarihi, sıkı sıkıya Türklere bağlı olduğu gibi, Büyük Selçuklu Sultanlığı devrinde kurulan devletlerle, bunun tekniğini önce İslam alemine, sonra bütün dünyaya tanıtan da Türkler olmuştur (Aslanapa, 2005, s. 13).

Ülkemiz halıcılığının başlangıç unsurlarını oluşturan Yörüklerin Anadolu’ya girişiyle halıcılığı öğrenen bu topraklar, ilk günden bu günlere kadar halıcılığın merkezi sayılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Yörük kültürünün temel hayati ihtiyaçlarından biri olan ısınma-barınma işlevinden yola çıkılarak yapılan Yörük Halıları, yaşamışlığın sembelleri ile doludur. Yörük halısı desenleri toplumun inanç ve manevi değerlerini sembollerle sumaktadır.

Dokuyucusu, duygularını halı üzerinde öyle organize eder/tasarlar ki, ilk defa gören biri bile ondan etkilenmeden duramaz. Bu etki, halıyı dokuyan kişinin duygularını ifade etme çabasından mı, yoksa karmaşık biçimlerin ve farklı renklerin bir uyum ve düzen içinde sunulmasından mı kaynaklanır? Hiç kuşkusuz, her iki durumun bu etkide eşit payı vardır, denilebilir.

Sanat, tasarım ve sanat tarihi ile ilgili kitaplarda, modern günlük kullanım nesneleri tasarımıyan yaratıcı bireylerden, övgü dolu sözlerle bahsedilir. Ortaya koymuş oldukları ürünün fikir aşamasından tutunda, diğer tasarımcıları nasıl etkilediğine kadar sayfalarca bahsedilir. Kuşkusuz bu tür bilgilerin literatüre girmesi diğer tasarımcılar için bir ilham kaynağıdır ve gereklidir de. Ancak geleneksel bir alan olarak görülen Türk halı sanatının biçimsel analizini görebileceğimiz kaynaklar yok denecek kadar azdır (Redgrave, 1882). Kim’in (2016) yaptığı araştırmada da değindiği gibi halının sanatsal tasarım problemini ve tasarım hedeflerinin eksikliği araştırılması önem arz etmektedir. Kim (2016) aynı zamanda halının “*resim içinde resim olarak görülme*” potansiyeli üzerinde durarak, halının sanatsal olarak gizli gücü olduğunu ve biçimsel analizinin yapılmamasının da bir eksik olduğunu ifade etmiştir. Türk halı sanatına resimsel bir bakış açısıyla (tasarım ilkeleri ve elemanları) bakılarak ve tasarım organizasyonundaki estetik düzeni ortaya koyarak alan yazına bir nebze katkı sağlamak amacıyla bu tür bir çalışma yapılmıştır.

Yörük halılarını salt biçimsel kurgusunu analiz etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bundan dolayı, halı motiflerinin ne anlama geldiğine değil, tasarım elemanlarının (şekil, renk, çizgi vb.) nasıl uyum içinde tasarım ilkeleriyle<sup>2</sup> oluşturulduğuna bakılmıştır. Yörük halısı plastik değerleri eleştirinin merkezine alan biçimsel çözümleme anlayışı ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Yörük ha-

2 Tasarım İlkeleri: Armoni (uyum), ritim, örüntü, tamamlama, örtüşme, denge, zıtlık (kontrast), oran, baskınlık(vurgu), hareket, tekrar ve ekonomi.



lısı görsel imaj analizinin karma yöntemlerinden biri olan kompozisyon yöntemi (formel, biçimsel) ile incelenmiştir. İmajların renk, ton, zıtlık vb. gibi düzenleme ilkeleri çerçevesinde incelemeye ilişkin analiz yöntemi kompozisyon yöntemi olarak tanımlanır. Bu yöntem, modernist<sup>3</sup> biçimciliğin çerçevesinde, yakın plan gözlemleri, çok kullanılan tekrarları, desen ve dekoratif çeşitlilik içeren görsel etkiyi, geleneksel güzellik anlayışına sahip içeriği, açıklığı, netliği, temiz, saf, uyumlu ve simetrik bir anlayış ile yerleştirilen imgesel özellikleri analiz etmek için doğrudan ilişkili bir yöntemdir (Duncum, 2017, s. 12). Bu yöntemi uygulamak için araştırmada seçilen halı, görsel olarak dijital ortamda “vektörel uzantılı imaj” olarak yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan bu imajdan elde edilen görsel veriler gruplara, renklere, parçalara ayrılmıştır. Bu işlem, ilk bakıldığında çok karmaşık görünen halı yüzeyinin, görsel olarak analizini kolaylaştırmak için yapılmıştır.

Halıların salt biçimsel kurgusunu analiz etmek, geçmişte olduğu gibi günümüz sanatçıları içinde bir ilham kaynağıdır. Geçmişte, Türk halıları Avrupa resim sanatına damgasını vuran unsurlar arasında yer almıştır. Özellikle, Uşak halıları dinsel konuların yanı sıra portre betimlemelerinde de aranan bir resim elemanı olarak karşımıza çıkar (Perdahçı, 2011, s. 283). Avrupa resim sanatında Anadolu halıları renk, biçim, desen ve resimsel bir öge olarak, özellikle Rönesans döneminde İtalyan, Felemenk ve Hollandalı ressam; Gentili, Giovanni Bellini, Carpaccio, L.Lotto ve Holbein (Resim1) olmak üzere birçok ressamın tablosunda yer almıştır. Avrupalı ressamlar, 15. yüzyıldan itibaren, özellikle Hollandalı sanatçısı Jan van Eyck (1395-1441), İslam dünyasından ithal edilen halıların sanatsal zenginliğini göklere çıkarmak için resimlerinde kullanmaya başlamışlardır. Batının oryantal halılara olan ilgisi, egzotik güzellikleri ve biçimsel kurgusu açısından hala araştırma konusudur (Mack, 2004).



**Resim 1.** Hans Holbein, 1553, Elçiler, Meşe Ağacı Üzerine Yağlıboya, 207 x 209,5 cm (<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/hans-holbein-the-younger-the-ambassadors>)

3 Modern olanı benimseyen, yenilikçi, çağcıl.

Günümüzde ise halı, güncel sanat etkinliklerinde özellikle enstalasyon<sup>4</sup> sanatında birçok sanatçı tarafından kullanımı tercih edilen hazır bir nesnedir. Bu sanatçılar halının hem biçimsel çekiciliğine, hem de motiflerin anlamına vurgu yaparak düşüncelerini sergilerler. Buna en iyi örnek; Rudolf Stingel'in 2013 yılında Venedik Bienali<sup>5</sup> için hazırladığı Grassi Sarayı'nı sentetik halı ile kapladığı çalışmasıdır (Resim 2). Bu enstalasyonla sanatçı, halıyı, doğu kültürünün halıya yüklediği anlamlara vurgu yapmak yerine, izleyiciyi saran sentetik, biçimsel örüntünün oluşturduğu dijital versiyonunu, imgesel bir etki yaratmak için kullanmıştır (Griffin, 2014, s. 254).



**Resim 2.** Rudolf Stingel, 2013, Enstalasyon, Sentetik Halı Kaplama, Tuval Üzerine Yağlı ve Enamel Boya, Grassi Sarayı, Venedik. Lopifci. (<http://lopificio.it/2916>)

Bu iki sanat eserine bakıldığında, halı nesnesinin geçmişte ve günümüzde hala, içerikten ziyade, biçimsel çekiciliğini kaybetmemesi, araştırma konusu olarak seçilmesinde önemli bir etki olmuştur. Araştırmada, biçimsel analiz yapmak için, Yörük halısı örneklem olarak seçilmiştir.

## Yörük Halısında Tasarım İlkeleri

Görsel düzen ve genel görsel bütünlüğe erişilmesinde, tasarım öğelerin düzenlenmesi ve bütünleştirilmesine kılavuzluk eden kavramlara tasarım ilkeleri denir (Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone ve Cayton, 2015, s. 46). Bir sanat eserinin görsel düzenini oluşturmak, eserin eleştirisi ve değerlendirmesinde bu ilkelere ihtiyaç duyarız. Bazen bu ilkelerin hepsini, bazen bir kısmını kullanabiliriz. Tasarım, sanatçıların eserlerini üzerine kurdukları düzenleme süreci ya da alt yapı planıdır.

4 Yerleştirme, düzenleme.

5 Bienal: İki yılda bir meydana gelen sanat etkinliği.

Daha geniş bir açıdan, tasarımın biçim ve kompozisyon terimleri ile eş anlamlı olduğu düşünülebilir (Ocvirk vd., 2015, s. 47). Biçimlendirmede veya kompozisyon oluşturmada, tasarım öğeleri, tasarım ilkelerine bağlı olarak sentezlenmektedir. Bu yolla, estetik değere ulaşan kompozisyonlar oluşmaktadır. Bu sonuç, varılmak istenen amacın ta kendisi olmaktadır. Bu tutum tasarım ortamında biçimlendirme yöntemi olarak kullanılır (Gökaydın, 2002, s. 14).

Bazı sanat eleştirisi, tasarım ve temel sanat eğitimi kitaplarında “*Tasarım İlkeleri*” ifadesi yerine; Atalayer’e göre (1994) “*Estetik İfade Öğeleri*” veya Ocvirk vd.’ne göre (2015) “*Biçim Organizasyon İlkeleri*” ifadeleri kullanılır. Bu kitaplarda yer alan tasarım ilkeleri şunlardır; armoni (uyum), ritim, tamamlama, örüntü, örtüşme, zıtlık (kontrast), tekrar (değişken tekrar, aralıklı tekrar), denge (bakışık denge simetrik, bakışiksiz denge asimetrik), baskınlık, hareket, ekonomi, uygunluk, egemenlik, birlik (hareketli birlik, hareketsiz birlik) ve çeşitlilik gibi. Bu araştırmada; tasarım ilkeleri açısından bir Yörük halısı kompozisyon yöntemi (formel, biçimsel) ile analiz edilecektir (Resim 3).



**Resim 3.** Yörük Halısı (Solda Orijinal İmaj, Sağda Dijital İmaj) Türkiye'nin Güneyinde ve Güney Batısında Dokunan Bir Yörük Halısı (Ateş, 1995, s. 51)

Aristo eşyayı kanunlarında tanımak için analiz ve sentez yapar. Unsurları parçalar, basitleştirir; bu parçalar arasında bağları, kanunları araştırır, niceliklere ve niteliklere girer, kıyaslar, farkları münakaşa eder. “Tanınan ve görünenin üstünde, onun yüksek değerli yönü, birlik ve bütünlüğüdür” der (Bigalı, 1999, s. 2). Bir halıyı güzel kılan durum, hiç kuşkusuz tasarım ilkeleri doğrultusunda oluşturulan birlik ve bütünlüğüdür. Bu birliği ve bütünlüğü araştırma da yer alan halı nesnesinin görünenin ötesindeki düzenini ortaya koymak, halının tasarım kanunlarını görselleştirmek için tasarım öğelerini parçalara ayırarak tasarım ilkeleri ile analizi yapılmıştır. Bu süreçte halıdan yola çıkılarak, Yörük halısının tasarım öğelerinin organizasyonu görselleştirilmiştir. Oluşturulan bu imajdan elde edi-

len görsel veriler gruplara, renklere ve parçalara dijital ortamda, vektörel uzantılı imaj olarak ayrılmıştır.

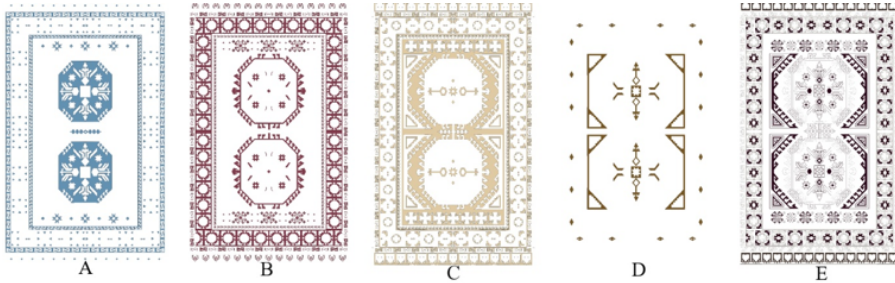
Aşağıda tasarım ilkeleri olan armoni (uyum), ritim, örüntü, tamamlama, örtüşme, denge, zıtlık (kontrast), oran, baskınlık(vurgu), hareket, tekrar ve ekonomi kavramları görsel olarak somutlaştırılarak, örneklerle analiz edilmiştir.

### 1. Armoni (Uyum).

Sözen ve Tanyeli'ye göre (1999, s. 245) armoni (ing. Harmony) bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin birbirlerine ters düşmemesi durumudur. Bu durumda tüm öğeler aynı düzen bağıntıları sistemi içinde yer almaktadır. Tasarımda uyum farklı tasarım elemanlarının birbirleriyle olan sınırlı bağıdır. Diğer bir deyişle bir kompozisyonun farklı bölümler arasındaki uyumu sağlayan ilişkiler bütünüdür; tekrarlanan renkler, benzer dokular ve paylaşılan kenarlar gibi (Ocvirk vd. 2015). Renk armonisi kendi içinde; ton armonisi, nüans armonisi ve zıtlık armonisi olarak çeşitlilik gösterir.

Renk armoni çeşitlerinin tanımı şöyledir:

- *Ton armonisi*; bir rengin açıktan koyuya olan ışıklı ve koyu halidir (Zelanski ve Fisher, 1996).
- *Nüans armonisi*; İnce ayırım anlamına gelmektedir. Sanatta, renklerin yakın değerlerle ilişkilerini ve geçişli etkiyi tanımlamakta kullanılır. Koyudan açığa geçişlerden çok, renklerin yakın geçişleri önem taşır (Özol, 2012, s. 198). Ayrıca nüans, ana renklerin birbirleri ile ilişkisinde ortaya çıkan renk değerleridir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001 s. 62).
- *Zıtlık (Kontrast) armonisi*; birbirlerine zıt olan renklerin oluşturduğu etkidir. Bu tanım aynı zamanda açık-koyu renk zıtlığı içinde kullanılır.



**Resim 4.** Tekrarlanan Renk Armonileri Sırayla, Mavi, Kırmızı, Sarı, Kahverengi, Koyu Mor

Yörük halısında armoni çeşitlerinden, tekrarlanan renk armonisi, ton armonisi, nüans armonisi, açık/koyu zıtlık armonisi uygulandığı görülmüştür (Resim 4).

Mavi renk örnek olarak alındığında, renk yoğunluğu halının odak noktası olan ikili merkezdedir ve küçüklü büyüklü tekrarlarla merkezden dışa doğru dağılır. Mavi renk (Resim 4A) burada kendi içinde bir bütün olarak algılanmaktadır. Halının bordür ve dış kenarlıklarına doğru gittikçe mavi alanlar kırmızı (Resim 4B), sarı (Resim 4C) ve mor (Resim 4E) renklerden daha az miktarda uygulanmıştır. Ton armonisi ise sadece mor renkte iki ton olacak şekilde uygulanmıştır (Resim 5). Halıda zıtlık armonisi sarı rengin açık tonuna karşı koyu mor rengin onu çevrelemesi sonucu ortaya çıkmıştır (Resim 4C ve 4E). Halı yüzeyinde renkleri tekrar sayıların bakıldığında mavi renk çok fazla tekrar edilen renk iken açık mor en az tekrar edilen renk olmuştur (Resim 6). Ayrıca paylaşılan kenarlıklar (bordürler) tüm renklerin birbirleriyle uyumuna katkı sağlamıştır.



**Resim 5.** Yörük Halısından Detay, Ton Armonisi, Koyu Mor ve Açık Mor



**Resim 6.** Tekrar Sayısı Fazla Mavi ve Tekrar Sayısı Az Açık Mor Renk Alanları

## 2. Ritim.

Ritim, kendi sistemi, değişik etki güçleri ve uyumlu gruplamaları olan, görsel hareketin düzenliliğidir. Görsel hareketlerin müziksel düzenidir. Belirli ve tekrarı mümkün olan öğelerin, değişik güçte ve kombinezonlarla uyum yaratan bir sistemle ile bir bütün halinde kullanımınıdır. Öğeler arasında uyumlu benzerlikler, tekrarlar, zıtlıklar ve geçişler ile yapılan düzenlemedir. Tekrar eden, görsel hareketin düzenidir (Atalay, 1994, s. 115). Turani'ye göre (1995) ise ritim, bir kompozisyonda farklı unsurların münavebe<sup>6</sup> ile ve belirli aralıklar birbirini takip etmesi sonucu oluşmaktadır. Ritim tekrarların farklı yönlerde farklı aralıklara üretme becerisi gösterirken, bazen düzenli bazen de düzensiz tekrarlanan vurguların sonuçlarından doğan bir süreklilik ve akış veya hareket duygusudur (Ocvirk vd. 2015).

6 Değişimli olarak.



**Resim 7.** Yörük Halısında Düzenli Ritim İlkesi

Ritim ilkesinin tasarımdaki en önemli görevi, izleyicinin göz hareketlerini eser üzerinde bulunan bir bölümden diğer bölümlere geçişini sağlamasıdır. Ayrıca izleyicinin görsel yolculuğuna heyecan katar. Bir tasarımda ritim hem düzenli hem de düzensiz olarak bulunabilir. Yörük halısında tespit edilen ritim ilkesi, kanca motiflerinin düzenli tekrarıyla ve belirli aralıklarla yön değiştirmesi sonucu oluşmuştur (Resim 7). Kanca motiflerinin renklerinin farklı olması (koyu mor, kırmızı ve sarı) ritim ilkesini zenginleştirmiştir.

### 3. Örüntü (Pattern).

Örüntünün kelime anlamı olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi ve büyümesi sonucunda bir varlık oluşturmasıdır. Halı sanatının temel tasarım ilkesi olarak bilinen örüntü halının genelinde uygulanır. Örüntü tekrarlamayla oluşturulan ve yapının armonisine katkı sağlayan önemli bir ilkedir. Başlangıçta bir motif kendi içinde organize edilmiş eleman gibi görülmektedir (Resim 8A). Eğer bu motif birçok kez tekrarlanırsa temel örüntüyü oluşturur. Böylelikle motif algısı kaybolur ve yerine bütünsel bir görüntü ortaya çıkar (Resim 9). Aslında doğada örüntü ilkesi örnekleri çok görülmektedir. Dalgaların su yüzeyini oluşturması, ağaçların ormanı oluşturması ve hücrelerin dokuyu oluşturması gibi.



**Resim 8.** Yörük Halısında Kendi İçin Organize Edilmiş Motif

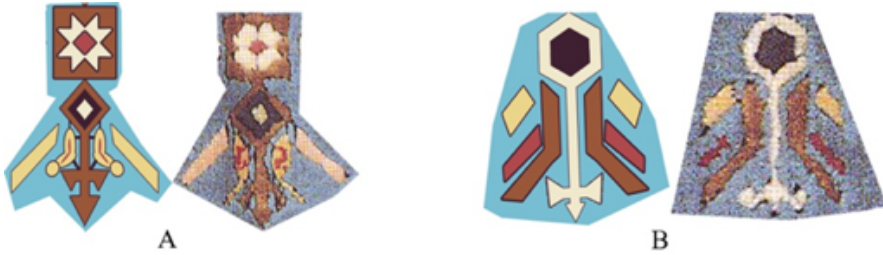


**Resim 9.** Yörük Halısında Bütünsel Örüntü

Yörük halısında örüntü ilkesinin temel motifi; içindi sekizgen yıldız, baklava dilimi ve farklı yönlere bakan üçgen biçimlerden oluşmuştur. Örüntünün durağan olmaması için aynı motif zemin dışında farklı renklendirilmiştir (Resim 8B). Örüntünün oluşması için sağ ve sol kenarlıklar için 16 motif, üst ve alt kenarlıklar için 24 motif, köşelerde örüntünün devam etme algısını oluşturmak içinde yarım bırakılan 4 motifle birlikte toplamda 30 tam, 4 yarım motif kullanılmıştır.

#### 4. Tamamlama.

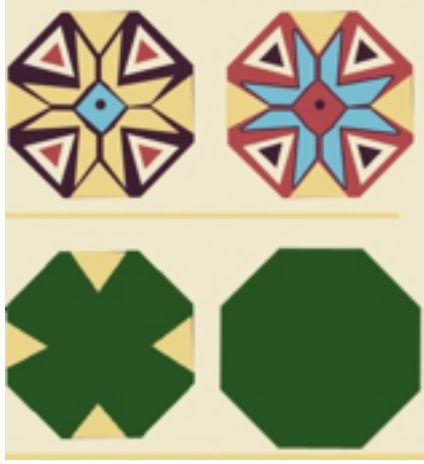
Bir tasarımcı bazı geometrik şekilleri bir araya getirerek ya da görsel ipuçlarını bırakarak izleyicinin zihinsel olarak görüntüyü tamamlamasını sağlar. İnsanlar zihinsel olarak eksik olan boşlukları doldurmaya çalışırlar ya da şekilleri bir biçime benzetme ihtiyacı duyarlar. Tamamlama bir sanatçının, az miktarda ya da görsel ipuçlarını sağlayıp, gözlemcinin de, zihinsel olarak görüntüyü tamamlamasıyla oluşur (Ocvirk vd., 2015, s. 57).



**Resim 10.** Yörük Halısında Tamamlama İlkesi, Stilize Edilmiş Kadın ve Erkek Figürü

Birçok Yörük halısında stilize edilmiş hayvan, bitki, insan figürü görmek mümkündür. Bu figürler, ilk bakışta içleri farklı renklerle doldurulmuş geometrik soyut biçimler olarak duyumsanır. Daha dikkatli bakıldığında ise bu biçimler izleyicinin algısında bir insan olarak yorumlanır. Sonrasında ise izleyicinin algısı

bu yorumu detaylandırarak gruplara ayırır, örneğin; erkek ve kadın biçimi gibi (Resim 10A B).Yörük halısındaki bir başka tamamlama ilkesine uygun biçim ise doğumdan ölüme kadar hayatı sembolize eden sekizgen yıldız motifidir (Ateş, 1995, s. 53). Yıldız motifinin kapladığı alan, şekil-zemin ilişkisi sonucu izleyicinin algısında dış geometrik kenarlardan dolayı sekizgen olarak tamamlanır (Resim 11).



**Resim 11.** Yörük Halısında Tamamlama İlkesi.

### 5. Örtüşme.

Örtüşme, alanların ortak bir ilişki ile bir araya gelmesiyle oluşur. Paylaşılan öge, basit bir kenardan biraz daha fazlasıdır. Renkler ve biçimler birleşme eğilimi içindedirler. Birbiri üstüne binen ya da birbiriyle kesişen motiflerin ahengi bozmadan bütünleşmesidir (Ocvirk vd., 2015, s. 61). Örtüşme geometrik biçimlerin düzenlenmesi esnasında birleşme yerlerinde kaçınılmaz olarak kullanılan bir ilkedir. Bir örüntü oluşturmak amacıyla yan yana gelmiş biçimlerin birleşme yerlerinde de bu ilkedен faydalanılır. Tasarımda bütünlüğün sağlanması v, sınırların uyum içinde olması için kullanılan tasarım ilkesidir. Yörük halısında bu ilke bordürün birleşmesi için kullanılmıştır (Resim 12).



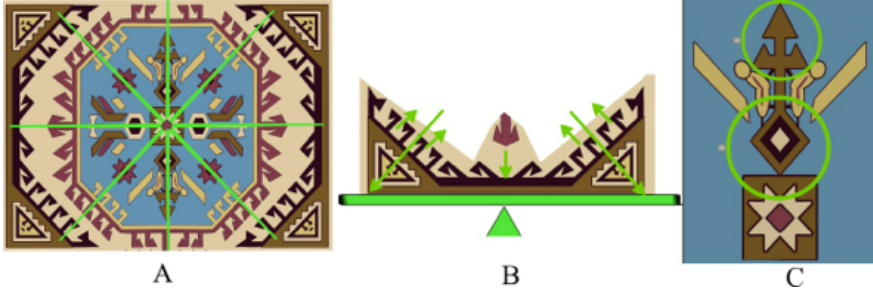
**Resim 12.** Yörük Halısında Örtüşme İlkesi.



## 6. Denge.

Bir kompozisyon içinde güç veya ağırlığın dağılımını ifade eden sanat organizasyonu ilkesidir. Denge aynı zamanda merkez ekseninin iki tarafında düzenlenmiş çiftler veya birim gruplarının yerçekimsel denkliliğini ifade eder. Resimlere genellikle dik bir yönde bakılır. Bu bakışta zihin bir üst ve birde alt alanı algılar (Ocvirk vd., 2015, s. 68). Sanatçıların izleyicilere bir tasarımın birleşik bir bütün olarak görmesine yardımcı olabilecek bir başka temel yol, onu görsel olarak dengelemektir. Bu ilke tasarım elemanların ağırlığını (renk, biçim) kompozisyon içinde dağıtır. Böylece biçimlerin görsel olarak bir birleri üzerine devrilecekmiş hissini ortadan kaldırır (Zelanski ve Fisher, 1996). Diğer bir deyişle denge, aynı ya da farklı biçimler arasındaki uyumu sağlayan bir tasarım ilkesidir. Aynı ya da farklı özelliklere sahip biçimlerin uyumunu büyük-küçük ilişkisini renk, çizgi ve leke kullanarak sağlar.

Denge ilkesi kendi arasında simetrik denge (merkezden yayılan ve yatay denge), asimetrik denge ve dairesel denge olarak üçe ayrılır. Yörük halısında sadece simetrik denge ilkesi kullanılmıştır (Resim 13). Simetrik denge Yörük halısında merkezden yayılan (Resim 13A) bir anlayışla oluşturulmuştur. Ayrıca kirişleri ve dayanakları kullanarak yatay denge de kullanılmıştır (Resim 13B). Yatay denge, şekillerin yerçekimsel güç uygulaması ve diğer şekillerin bu baskıyı yumuşatması görülmektedir (Resim 13C).



Resim 13. Yörük Halısında Denge İlkesinin Kullanımı

## 7. Zıtlık (Kontrast).

Tanım olarak karşıtlık benzeşmezliktir ve bu aynı alanda farklı karakterlere sahip elemanlar yer değiştirdiğinde meydana gelir (Ocvirk vd., 2015, s. 65). Sanatçı açısından değerli görülen her yapıtta kuşkusuz çok iyi çözümlenmiş kontrast bir denge vardır. Bir şeyin değerlendirilmesinde karşıtlıklar daima ön plandadır. Zıtlıkla denge kurulması birçok şeyi çözecektir. Zıtlık; biçim, renk, ölçü ve yön bakımlardan önemlidir (Civcir, 2015). Biçim zıtlığı (yön, şekil), renk zıtlığı (sıcak-soğuk), ton zıtlığı (açık-koyu) gibi karşıtlıklar bir tasarımın oluşmasında ana görevi üstlenir. Özol'a göre (2012) Renk zıtlığı renklerin resim yüzeyinde dağılımlarında

egemen rengi belirledikten sonra daha az orantıda karşıt renk kullanılarak elde edilir.

Yörük halısında orta alanda bulunan madalyon biçimini ön plana çıkarmak için mavi rengin (soğuk) oluşturduğu biçimin dış kenarları kırmızı renkle (sıcak) biçimlendirilmiştir (Resim 14). Böylelikle sıcak-soğuk renk zıtlığı oluşmuştur. Halının zemin rengi olan sarı renk üzerindeki mavi, kırmızı ve siyah rengin baskınlığı ile ton zıtlığı oluşmuştur (Resim 14A ve 14D).

Yörük halısında bir başka zıtlık ilkesi çeşidi olan yön zıtlığı kullanılmıştır. Bu zıtlık hem halının çapraz köşelerinde (Resim 15A) hem de küçük motifte görülebilir (Resim 15B).



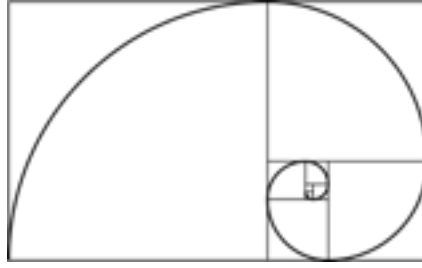
**Resim 14.** Yörük Halısında Renk Zıtlığı (Sıcak-Soğuk ve Ton Zıtlığı)



**Resim 15.** Yörük Halısında Yön Zıtlığı

## 8. Oran.

Oran, bir bütünün parçalarının, bütün ile olan ölçü ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Turani, 1995, s.104). Bir başka tanım ise şöyledir; İki ya da daha fazla birbirine benzer biçimlerin büyüklüklerinin, matematiksel benzerliğidir (Bigalı, 1999). Tasarımla ilgilenenler oran ilkesini çoğu zaman altın oran (ilahi oran) olarak bilirler. Tasarımcılar altın orana çok farklı formüllerle yaklaşırlar ancak genel tanım şöyledir (Resim 16). Bir doğru parçası öyle iki parçaya ayrılmalıdır ki, küçük parçanın büyüğe oranı, büyük parçanın bütüne oranına eşit olmalıdır. (Sözen ve Tanyeli, 1999, s. 18)



**Resim 16.** *Altın Oran*

Yörük halısının bütününde altın oran ilkesi neredeyse eksiksiz uygulandığı görülmüştür. Bu oranın küçük motif parçalarında da uygulandığı tespit edilmiştir (Resim 17).



**Resim 17.** *Yörük Halısında Altın Oran İlkesi*

## **9. Baskınlık (Vurgu).**

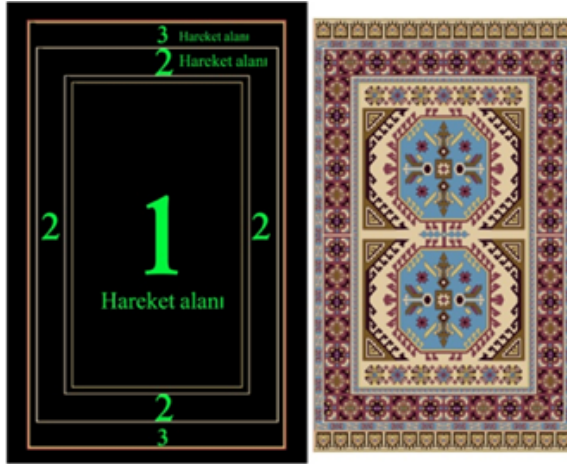
Tasarımcılar genellikle tasarımlarını tek bir odak noktası oluşturarak birleştirirler. Bunu izleyicinin gözünün en zorlayıcı olduğu alanda uygular. Bir tasarımın içinde dikkat çeken bir odak noktası yoksa, tasarım içindeki parçaların bütünleşmediği düşünülür. Bu durum izleyicinin neler olup bittiğini organize etmesini zorlaştırır (Zelanski ve Fisher, 1996). Baskınlık, çeşitli parçaların önem derecelerini vurgulamak için farklılıklar yaratma adına oluşturulur. Bazı özellikler vurgulanır ve diğerleri ikinci planda tutulur. Bu durum gözün yapıtın üzerinde dolaşması için hem birincil hem de ikincil ilgi alanları oluşturur (Ocvirk vd., 2015, s. 81-82). Yörük halısında bu ilke iki çeşitte oluşturulmuştur. Şekil baskınlığı olarak sekizgen ve renk baskınlığı olarak mavi kullanılmıştır. Böylelikle mavi sekizgen biçimler gözün ilk algıladığı alanlar olmuştur.



Resim 18. Yörük Halısında Baskımlık İlkesi

## 10. Hareket.

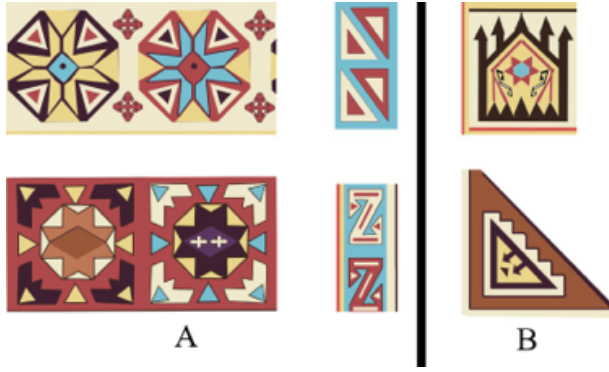
Tasarımda hareket, durağan biçimlerin izleyicinin gözünde ve oradan da algısında oluşturduğu yer değiştirme etkisidir. Diğer bir deyişle, izleyiciyi sanat yapıtında görsel yolculuğa çıkartan tasarım öğesidir. Bu yollar, aslında, optik birimler arasındaki geçişlerdir. Bu geçişler tarafından dikte edilen göz hareketleri, birbirine bağlanan ve ilişkili görünen çizgiler şekiller ve şekil kenarlarının (kontur veya bordür) yönelimleri yoluyla üretilir (Ocvirk vd., 2015). Yörük halısında şekil kenarları ve bordürler gözün öncelikli hareket alanlarını belirlemiştir (Resim 19). Resim 19'da görüldüğü gibi halının yüzeyinde 3 hareket alanı oluşmuştur.



Resim 19. Yörük Halısında Hareket İlkesi

## 11. Tekrar.

Bir izleyicinin tasarımda kavraması gereken en basit ilişkilerden biri de benzer unsurların tekrarlanmasıdır. Özdeş veya benzer çizgiler, şekiller, formlar, dokular, değerler veya renklerin tekrarlanması öngörülebilir bir model oluşturur (Zelanski ve Fisher, 1996, s. 36). Bir kompozisyonda uyum veya uyumlu ilişkiler oluşturmak için birincil yol, tekrarlanmanın kullanımınıdır. Aynı görsel öge veya efekt çoğaltılabilir. Tekrarlama çok kullanıldığında yorucu olabilecek görüntüye sahip olur. Bundan kurtulmak için aynı biçimi, farklı renk ve yön kullanarak oluşturmak çoğu zaman tercih edilir (Ocvirk vd. 2015, s. 49). Yörük halısında bu ilke aynı biçim tekrar edilerek (Resim 20B) oluşturulmuştur. Ayrıca, aynı biçimin tekrar edilmesi tasarımda tekdüzelik oluşturacağından, aynı motif farklı renklerle düzenlenmiştir (Resim 20A).



Resim 20. Yörük Halısında Tekrar İlkesi.

## 12. Ekonomi.

Bir tasarım organizasyonunda dikkate alınması gereken nihai bir ilke ekonomidir. Ekonomi, sadece bir fikrin özüne dikkat çekmek isteyebilecek öğeleri ortadan kaldırarak, istenilen etkiyi yaratmak için gerekli olan ögenin kullanılmasıdır (Zelanski ve Fisher, 1996, s.51). Ekonomi ilkesinin uygulanması verimlilik ile kompoze etmek demektir. Öğeleri tartışmalı ya da abartılı biçimde kullanmadan, bir fikri mümkün olduğu kadar basit ve doğrudan ifade etmektir (Ocvirk vd. 2015, s.85).

Yörük halısı tasarımının tümünü oluşturan parça aslında halının 8/1 bölümüdür. Bu durum ekonomi ilkesine bire bir uymaktadır.



**Resim 21.** Yörük Halısında Ekonomi İlkesi

## Sonuç

Tasarım ya da sanat tarihi ile ilgili kitaplarda, modern tasarım nesnelere üreten yaratıcı bireylerden, övgü dolu sözlerle bahsedilir. Ortaya koymuş oldukları ürünün fikir aşamasından tutunda, diğer tasarımcıları nasıl etkilediğine kadar sayfalarca bahsedilir. Fakat geleneksel bir alan olarak görülen Türk halı sanatının biçimsel analizini görebileceğimiz kaynaklar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmadaki sonuçlarla, alan yazındaki halının tasarım ilkeleri ile analizi kısmındaki eksikliği giderilmiş olacaktır.

Bu araştırmada bir Yörük halısında, tasarım literatüründe yer alan tasarım ilkelerinden, armoni (uyum), ritim, örüntü, tamamlama, örtüşme, denge, zıtlık (kontrast), oran, baskınlık (vurgu), hareket, tekrar ve ekonomi gibi kavramların uygulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu kavramlar halı motifleri ve biçimleri üzerinden dijital imajlar ile tek tek gösterilmiştir.

Yörük halısının renk şemaları ve motiflerinin kurgusal düzeni ortaya çıkartılmıştır. Pek az renk (6 renk) ve motif (12 motif) kullanılmasına rağmen tasarımda büyük bir zenginlik olduğu görülmüştür. Bu motif ve renklerin biçimsel kurgusu neredeyse sanatın tüm organizasyon ilkelerini karşılamaktadır. Sonuç olarak bir Yörük halısı tasarım ilkeleri açısından günümüz sanat eserleriyle boy ölçüşecek hatta fazlasını verebilecek özgünlüğe sahiptir (Karafel, 2010, Redgrave, 1882).

Araştırma, Yörük halısının tasarım ilkelerinin organizasyonun biçimsel analizi ile literatüre yenilikçi bir bakış açısı getirecektir. Bu bakış açısı, Kang'ın (2014) değindiği gibi; sanat, zanaat ve tasarım ayrımını ortadan kaldırmış ve tüm tasarım alanlarına bütüncül bakmaktır. Böylelikle bu araştırma, gelecekte yapılacak olan yeni Yörük halısı tasarımlarında (tasarım ilkeleri açısından) önemli bir yere sahip olacaktır.

Yörük halısının tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi için yapılan bu çalışma, geleneksel halı tasarımı, sanat tasarımı ve bilgisayarla dijital vektörel tasarımı temel ilkeleri açısından birleştirmiştir. Böylelikle disiplinler arası bir bütünlük sağlamıştır.

Araştırma, Yörük halısının temel tasarımı ilkeleri için önemli bir başka kilometre taşı oluşturmuştur ve halıların binlerce yılda biçimsel olarak nasıl tasarlandığına dair, günümüz araştırmacı ve halı tasarımcılarına ufuk açacaktır. Vektörel uzantılı imajlar ile Yörük halısının tasarım ilkeleri belirlendiği için tasarımcıların yeni halı tasarımları geliştirilmesinde yaratıcı ve özgünlük boyutunu genişletecektir.

Bu araştırma sonucunda, Yörük halısının tasarım ilkelerinin belirlenmesi hem yenilikçi tasarımların önünü açacak, hem de aynı zamanda gelecekte yapılacak tasarımların geliştirilmesi için etkili bir teorik temel oluşturacaktır (Ng, Frankie M C ve Zhou, Jiu, 2006). Geleneksel sanatların biçimsel/tasarım ilkeleri açısından analizleri sürekli yapıldıkça, alana ilişkin yeni tasarım bakış açıları oluşacaktır.

Gündelik hayatta kullanılan nesnelerin tasarım ilkeleri açısından analizinin yapılması estetik beğeniler oluşturmada önemli ve gereklidir (MacKenzie, A Fiona D, 2004; Ellis,1951, Shafer, 2013; Stokrocki, 2014, Stokrocki ve Kırıçoğlu 1999). Yaşamımızda estetik beğeniler oluşturmada, tasarımcıların nesnenin tasarımın temel ilkeleri ile içeriği güzel ifade etmeleri önemlidir. Bu nedenle, yapılan araştırma resim, grafik ve tasarım bölümlerini okuyan öğrenciler için, Türk halı sanatına resimsel bir bakış açısı (tasarım ilkeleri ve elemanları) sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Aslanapa, O. (2005). *Türk Halı Sanatının Bin Yılı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Atalayer, F. (1994). *Temel Sanat Öğeleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ateş, M. (1995). *Türkse Tapijten De Taal van Motieven en Sybblen*. Carpet Catalogue. Antalya: Symbol Carpet.
- Bigalı, Ş. (1999). *Resim Sanatı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Civcir, E. (2015). *Temel Tasarım ve Tasarım İlkeleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Duncum, P. (2017). Görsel Yorumlama İmaj Analizine Giriş Karma Yöntemlerin Değeri Üzerine. S. D. Erişti (Edt.), *Görsel Araştırma Yöntemleri Teori, Uygulama ve Örnek* (11) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ellis, F. E., (1951). Some Basic Principles Involved In Art, Colour And Design In Fabrics, *Journal of the Textile Institute* (Proceedings), 42(11), 963-983.
- Griffin, J., Harper, P., Trigg, D., ve Williams E. (2014). *The Twenty First Century Art Book. Lee Beard ve Rebecca Morilli* (Edt.), (254) . Londra; Phaidon Publisher.
- Kang, C. (2014). *Wallflowers: Tapestry, Painting, and the Nabis in Fin-de-siècle France*, (Ph.D. Dissertations & Theses), New York University, Institute of Fine Arts, United States/New York.
- Karafel, L. (2010). *Raphael's all'antica tapestries for Pope Leo X: Art, culture, and politics in early sixteenth-century Rome* (Ph.D. Dissertations & Theses, ProQuest Dissertations Publishing), New York University, Institute of Fine Arts, United States/New York.
- Kim, Young D. (2016). Lotto's Carpets: Materiality, Textiles, and Composition in Renaissance Painting, *Journal The Art Bulletin*, 98(2), 181-212.
- Mack, Rosamond E. (2004). Oriental Carpets In Italian Renaissance Paintings: Art Objects And Status Symbols, *The Magazine Antiques*, 166,(6), 82-89.
- MacKenzie, A Fiona D, (2004). Place And The Art Of Belonging, *Cultural Geographies*, 11(2), 115-137.
- Ng, Frankie M C ve Zhou, J.,(2006). Digital Jacquard Textile Design In A Colorless Mode, *Research Journal of Textile and Apparel*; 10(2), 36-42.
- Ocvirk, O. G., Stinson, R. E., Wigg, P. R., Bone, R. O. ve Cayton, D. L. (2015). *Sanatın Temelleri Teori ve Uygulama*. (Çev. N. Kuru, A. Kuru). N.E. Yılmaz (Edt). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.
- Özol, A. (2012). *Sanat Eğitimi ve Tasarımda Temel Değerler*. İstanbul: Pastel Yayıncılık.
- Perdahçı, N. (2011). XVI-XVIII. Yüzyıl Avrupa Resim Sanatı'nda Uşak Halıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 275-291.
- Redgrave, Gilbert R. (1882). The Principles of Design for Carpets and Hangings, *The Decorator and Furnisher*, 1(3), 74-76.
- Shafer, A. (2013). Thinking Through Egyptian Tradition: The Potential of Pre-Colonial Craft Working Methods in Art Education, *Art Education*, 66(4), 43-50.



- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1999). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Stokrocki, M. Kırıçoğlu, O.(1999). Art criticism in Turkey: Prospects and problems of exploring a tapestry, *Art Education*; 52(1), 32-39.
- Stokrocki, M. (2014). Art Treasure Quests in Second Life: A Multi-Literacy Adventure, *Art Education*, 67(2), 37-42.
- Turani, A. (1995). *Sanat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zelanski, P. ve Fisher M. P. (1996). *Design Principles and Problems*. C. P. Klein (Edt). Boston: Wadsworth.
- <http://lopificio.it/2916/> Erişim Tarihi ve Saati 08. Şubat 2017, 19.20.
- <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/hans-holbein-the-younger-the-ambassadors> Erişim Tarihi ve Saati: 12 Ağustos 2017, 16.30.



# TÜRKİYE'DE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLER HAKKINDA BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Ali GÖÇER<sup>1</sup> & Sevtaç ARSLAN<sup>2</sup>

Öz

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanı araç vazifesi görmektedir. Temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve dilin işlevsel bir şekilde kullanılmasında dil bilgisi kuralları oldukça önemlidir. Bu araştırmada Türkiye'de dil bilgisi öğretimi üzerine 1996-2017 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin; türüne, yapıldığı yıllara, yürütüldüğü enstitülere, konusuna ve düzeyine, araştırma modellerine, hedef kitesine göre sınıflandırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma için yapılan kaynak taramasında büyük oranda YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Ancak bu veri tabanının dışında İnternet arama motorları ve önceki yıllarda hazırlanmış yazılı kaynaklardan da faydalanılmıştır. Araştırma sürecinde tez taramaları özellikle "dil bilgisi öğretimi" kavramı etrafında yoğunlaştırılmıştır. Tezlerle ilgili kodlamalar araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için yapılan kodlamalar bir alan uzmanı tarafından yeniden incelenmiştir. Dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin kodlanması sürecinde her tez sadece bir defa kodlanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda dil bilgisi öğretimi ile ilgili hazırlanan tez sayısında son yıllarda bir artış görülse de ülkemiz için bu alanda yapılmış çalışmaların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Dil bilgisi öğretimi alanında hâlâ birçok problemle karşılaşılması bu alanda nitelikli araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Temel dil becerilerinin kazandırılmasında işlevsel öneme sahip olan dil bilgisi öğretiminin etkisi ve öneminden sürekli bahsedilse de bu alandaki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi öğretimi, lisansüstü tezler, meta-analiz.

## *A Meta-Analysis Study on Graduate Thesis Prepared on Teaching Linguistics in Turkey*

### **Abstract**

In Turkish language, during the course of learning and improving basic language skills, the field of learning serves as a tool. The rules of linguistic knowledge are very important in the acquisition of basic language skills and in the functional use of language. In this research, it was aimed to classify the postgraduate dissertations written on teaching language in Turkey between 1996 and 2017 according to their types, the research institute, topic, level, target group and the year it was prepared. In the course of source scan made for the database of National Thesis Center of YÖK was mainly used. However, apart from this database, internet search engines and written sources prepared in previous years have also benefited. In the research process, the thesis scans are concentrated around the concept of "teaching linguistics". The theses were coded by the researchers in computer environment. Coding made to ensure coding reliability has been reexamined by a specialist on his area. Each dissertation is coded only once during the coding of postgraduate theses on teaching linguistics. As a result of the investigations, it is not possible to say that the work done in this area for our country is sufficient, though the number of thesis about the teaching linguistics has increased in recent years. The fact that many problems are still encountered in the field of teaching linguistic makes it necessary to carry out qualified researches. Even though the effect and importance of the teaching linguistics, which has a functional prescription in the acquisition of basic language skills, is constantly mentioned, it seems that the work in this area is not at a sufficient level.

**Keywords:** Teaching linguistics, postgraduate dissertations, meta-analysis.

1 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gocerali@gmail.com  
2 MEB Türkçe Öğretmeni; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, sevtapecavus24@hotmail.com

## Giriş

**D**il insanlar arasında anlaşmayı sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Dilin, kültürü nesilden nesile aktarması onun millet hayatı için ne kadar önemli olduğunu gösterir. Milletlerin varlığını devam ettirebilmesi için sağlıklı bir kültür aktarımına ihtiyaç vardır. İşte bu aktarımın gerçekleştirilmesinde de ana dili eğitimi küçümsenemeyecek bir yere sahiptir (Dolunay, 2010, s. 276). İnsanlar kendilerini ifade etmek; duygu, düşünce, dilek ve isteklerini belirtmek, çevresindeki insanlarla iletişim kurmak için sistemli bir dil yapısına ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duyulan bu sistemli dil yapısı dil bilgisi kuralları sayesinde oluşturulur. Dil bilgisi; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve tüm bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ayrıntılarıyla inceleyen bilim dalıdır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015, s. 70). Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1032). Bu nedenle temel dil becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahip olan dil bilgisi öğretimi üzerinde hassasiyetle durulmaktadır.

Dil bilgisi denilince akla ilk olarak Türkçenin ses, biçim ve cümle bilgisi ile genel kurallar bütünü gelmektedir. Standart dilin bütün özellikleri, ilgili dilin bilgisini oluşturmaktadır (Demir, 2013, s. 168). Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilimi dalıdır (Göğüş, 1978, s. 337). Dil bilgisi kuralları bir dilin temel becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynar.

Dil bilgisi eğitimi ve öğretimi kuramsal bilgiler veren bir konu alanı değildir. Amaç, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar bellek de olamaz. Bu öğretimle birey; ana dilin canlılığını, anlatım gücü ve olanaklarını görerek ondan sözlü ve yazılı anlatımda yeterince yararlanabilmelidir (Sağır, 2002, s. 32). Dil bilgisi öğretimi yapılırken kurallar öğrencilere ezberletilerek değil sezdirilerek kavratılmalıdır ve bu kuralların temel dil becerilerinin kazandırılmasında bir araç vazifesi görmesi sağlanmalıdır.

Dil bilgisi öğretimi, bugün dil öğretiminde tartışılan önemli konulardan biridir. Türkiye'nin ve dünyanın değişik ülkelerindeki öğretim programlarında, ana dili öğretimi ile ilgili yazılmış kitaplarda, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yapılan anket çalışmalarında bu konuyla ilgili tartışmaları görmek mümkündür (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi nasıl öğretilmelidir, dil bilgisi öğretiminde hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde dil bilgisi öğretiminin köklü bir geçmişi vardır. Ülkemizdeki dil bilgisi öğretim uygulamaları incelendiğinde karşımıza çeşitli yaklaşımlar ve

yöntemler çıkmaktadır (Güneş, 2013, s. 185). Bu yöntem ve teknikler uygulanarak temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı dil bilgisi kurallarını ezberletmek değildir. Türkçe dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmekten ziyade, Türkçenin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Demek ki, amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır (İşcan, 2007, s. 9). Yani dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin bireyler tarafından işlevsel olarak kullanılmasını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarının ezberletilmesi değildir. Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dili dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi öğretimi, ezbere yönlendireceğinden istenilen sonuca ulaştırmayacaktır (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1033). Bu nedenle dil bilgisi öğretimi yapılırken dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak bir dil bilgi öğretimi işe koşulmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminin eğitimin çeşitli kademelerinde farklı amaçları vardır. İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar (Dolunay, 2010, s. 277). Yani öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Demirel, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (2002, s. 114):

- Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi bir amaç değil temel dil becerilerinin kazandırılmasında bir araçtır. Dil becerilerinin etkin kullanılmasında dil bilgisi kurallarına hâkimiyetin önemi büyüktür. Bireyin dil bilgisi alanına hâkim olması sadece dilin kuralları bilgisine sahip olması demek değil, aynı zamanda dilin imkân ve sınırlarının da farkına varabilme anlamına da gelmektedir (Göçer, 2015, s. 235). Birey dil bilgisi kurallarını ne kadar kavrar ve içselleştirirse kendini o kadar doğru ifade edebilir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyice özümsemeli ve derslerinde bu amaçlar çerçevesinde ve özellikle yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımını temel alarak hareket etmelidirler. Çünkü dünyadaki son gelişmeler eğitim alanında geleneksel yaklaşımların yerine yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımının tercih edildiğini göstermektedir (Dolunay, 2010, s. 277). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte dil bilgisi öğretimi artık bir amaç değil temel dil becerilerinin kazandırılmasında bir araç olarak görülmeye başlanmıştır.

Dil bilgisi, becerilerin etkin ve amaca hizmet edecek şekilde kullanımına katkı veren bir rezerv alandır. Dil bilgisi öğretimi de bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araç anlayışıyla yürütülmelidir (Göçer, 2015, s. 241). Dil bilincinin gelişmesinde ve öğrencilerin dili kurallarına uygun ve doğru bir şekilde kullanma hassasiyetine sahip olmasında ana dili etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir (Erdem, 2008, s. 87). Dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Kavcar vd., 1998, s. 80). Ancak bu şekilde dil bilgisi öğretimi gerçek amacına ulaşmış olur ve bu sayede dile işlerlik kazandırılır.

Yeni Türkçe Programı da yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulduğundan, program dil bilgisi öğretiminin işlevsel öğretimine imkân sağlamaktadır. Dil bilgisi öğretiminde öncelikli amaç, öğrencinin kuralı sezdikten, onu içselleştirdikten sonra kurala ulaşmaktır (Erdem, 2008, s. 87). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin gerçek işlevine uygun eğitim ortamları düzenlenmeli, bu anlayışa uygun yöntem teknikler kullanılmalıdır ve en önemlisi de yapılandırmacı yaklaşım anlayışını kavramış Türkçe öğretmenleri yetiştirilmelidir. Öyle anlaşılıyor ki, dil bilgisi öğretiminde çağdaş bir düzeye ulaşılabilmesi için ders kitaplarının ve eğitim izlenmelerindeki düzenlemelerin yanı sıra, Türkçe öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Aslında, öğretmenlere düşen bu sorumluluğun karşısında, dil bilimcilerle düşen sorumluluk da dil bilim kuramlarını dil öğretimine uygulamak, bu kuramları öğretmenlere tanıtmak olmalıdır (Aydın, 1999, s. 2). Bu anlayış doğrultusunda hareket edildiği takdirde dil bilgisi öğretiminde istenilen başarı yakalanabilir.

Sahip olduğu öneme rağmen Türkçe dil bilgisi öğretimi yeterli seviyede gerçekleştirilememektedir. Dil bilgisi öğretimi sadece bilgi sunumu olarak görülmekte; sunulan bilgilerin davranışa dönüştürülerek uygulamaya geçirilmesi ihmal edilmektedir (Kaygusuz, 2006, s. V). 1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlere baktığımız zaman bu sayı oldukça yetersizdir. Hazırlanan toplam tez sayısı 60 olup bu tezlerden sadece 11 tanesi doktora tezidir. Ana dili eğitiminde bu kadar önemli bir yere sahip olan dil bilgisi öğretimiyle ilgili yapılan tezlerin sayısı yetersiz olmakla birlikte aynı zamanda çalışılan konuların dağılımı da dil bilgisi öğretiminin amacını çok fazla yansıtmamaktadır.

## **Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine 1996-2017 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezleri; türüne, yapıldığı yıllara, yürütüldüğü enstitülere, konusuna ve düzeyine, araştırma modellerine, hedef kitlesine göre sınıflandırarak değerlendirmektir.

Bu araştırma, dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak belirlenmiş kavramlardan hareketle tespit edilmiş, 1996-2017 yılları arasında hazırlanmış 60 lisansüstü tez (49 yüksek lisans, 11 doktora) ile sınırlandırılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına odaklanan tüm çalışmalar meta-analiz çalışması değildir. Meta-analizin diğer araştırma sonuçlarına odaklanan çalışmalardan farkı araştırma sonuçlarından bulgu edinmek için uyguladığı sentezleme metodudur (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 3). Meta-analiz çalışmaları nedensel ilişkileri açıklamanın ötesinde tanımlayıcı ve tarama araştırmalarında da kullanılan bir yöntemdir (Abramson, 1994’ten aktaran Okursoy Günhan, 2009, s. 46). Bulguları bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen analiz sonuçlarının geniş bir toplamının istatistiksel analizi olan meta-analiz çalışması, disiplinlerdeki ilmi çalışmaların özetlenmesinde, bütünleştirilmesinde ve tanımlanmasında kullanılan birçok yoldan biridir. Meta-analiz elde edilen araştırma sonuçlarına bakarak uygulanabilir ya da uygulanamaz durumları bulunmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 6).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada, öncelikle yazılı kaynaklar ve İnternet aracılığıyla yapılan tarama sonucunda dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin listesi oluşturulmuştur. Tarama sürecinde ağırlıklı YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı kullanılmıştır. Ayrıca eski yıllara ait tezler için bazı üniversitelerin web sayfalarından ve daha önce yapılan bibliyografya çalışmalarından da yararlanılmıştır. Tarama sürecinde ağırlıklı dil bilgisi öğretimi ve ilgili kavramlardan yararlanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 60 tez belirlenmiştir. İlgili tezler bilgisayar ortamında kodlanarak listelenmiştir.

## **Bulgular**

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi sonucunda bu tezlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara ve tez türüne ilişkin sayısal sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Dil Bilgisi Öğretimi Alanındaki Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Derece-lerine Göre Dağılımı

Yıllar	Tez Türü					
	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1996-2000	3	6,12	-	-	3	5
2001-2005	7	14,29	1	9,09	8	13,33
2006-2010	18	36,73	4	36,36	22	36,67
2011-2017	21	42,86	6	54,55	27	45
Toplam	49	100	11	100	60	100

Dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımında tezler, beş yıllık zaman dilimlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Son dönem için 2011 yılından günümüze kadar olan yedi yıllık zaman dilimi ele alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin büyük bir bölümü yüksek lisans tezlerinden (49 adet/%81.66) oluşmaktadır. Doktora tezlerinin oranı %18.33’tür. Lisansüstü tezlerin hazırlanış yılına göre dağılımında ise en çok tezin %45 ile son yedi yılda (2011-2017) hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu tabloda en düşük oran ise %5 ile 1996-2000 yılları arasını kapsamaktadır. Dil bilgisi öğretimi alanındaki tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman yüksek lisans ve doktor tezlerinin oranının sürekli arttığı görülmektedir. Bu durumun 2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe eğitim programında yapılandırmacı yaklaşımla hareket edilmeye başlanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Programda dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerinin kazandırılmasında bir araç vazifesi görmesi ve dil bilgisi öğretiminin eğitsel değerinin farkındalığı bu yöndeki çalışmaların artmasını sağladığı ifade edilebilir.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yürütüldüğü enstitülere göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur:



**Tablo 2.** Dil Bilgisi Öğretimi Alanındaki Tezlerin Yürütüldüğü Enstitülere Göre Dağılımı

Yıllar	Enstitü							
	Sosyal Bilimler		Eğitim Bilimleri		Türkiyat Araştırmaları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1997-2000	3	10	-	-	-	-	3	5
2001-2005	3	10	5	16,67	-	-	8	13,33
2006-2010	15	50	7	23,33	-	-	22	36,67
2011-2017	9	30	18	60	-	-	27	45
Toplam	30	100	30	100	-	-	60	100

Elde edilen sonuçlar, dil bilgisi öğretimi konusundaki lisansüstü tezlerin Sosyal Bilimler Enstitüsü (30 adet/%50) ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü (30 adet /%50) bünyesinde eşit şekilde hazırlandığını; Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde ise tez hazırlanmadığını göstermektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan lisansüstü tezlerin (%50) 2006-2010 yılları arasında artış gösterdiği, Eğitim Bilimleri (%60) Enstitülerinde hazırlanan lisansüstü tezlerin ise özellikle 2011-2017 yılları arasında arttığı anlaşılmaktadır.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Dil Bilgisi Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Lisansüstü Tezler		Toplam	
	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Atatürk Üniversitesi	3	6	9	15
Gazi Üniversitesi	7	2	9	15
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	-	5	8,33
Mustafa Kemal Üniversitesi	5	-	5	8,33
Selçuk Üniversitesi	3	2	5	8,33
Sakarya Üniversitesi	4	-	4	6,67
Erciyes Üniversitesi	3	-	3	5
Başkent Üniversitesi	2	-	2	3,33
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	-	2	3,33
Fırat Üniversitesi	2	-	2	3,33
Marmara Üniversitesi	2	-	2	3,33
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1	1,67
Beykent Üniversitesi	1	-	1	1,67
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	1	1,67
Çukurova Üniversitesi	1	-	1	1,67
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	-	1	1,67
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1	1,67
Kırıkkale Üniversitesi	1	-	1	1,67
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	-	1	1,67
Mersin Üniversitesi	1	-	1	1,67
Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	-	1	1,67
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	1,67
Siirt Üniversitesi	1	-	1	1,67
Toplam	50	10	60	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi alanında en fazla lisansüstü tez, Atatürk Üniversitesi (9 adet/%15) ve Gazi Üniversitesinde (9 adet/%15) hazırlanmıştır. Tamamlanan lisansüstü tezlerin %30'u bu üniversitelerde yapılmıştır. Bu üniversiteleri sırasıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi (5 adet/%8,33), Mustafa Kemal Üniversitesi (5 adet/%8,33), Selçuk Üniversitesi (5 adet/%8,33), Sakarya Üniversitesi (4 adet/%6,67) ve Erciyes Üniversitesi (3 adet/%5) takip etmekte-

dir. Ancak dil bilgisi öğretimi alanında yapılan tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımına bakıldığında zaman sadece Atatürk Üniversitesi (6 adet/%10), Gazi Üniversitesi (2 adet/%3.33) ve Selçuk Üniversitesinde (2 adet/%3.33) doktora tezi hazırlanması dikkat çekicidir. Ayrıca Atatürk Üniversitesinde hazırlanan doktora tezleri (6 adet/%10), aynı üniversitede hazırlanan yüksek lisans tezlerinin (2 adet/%3.33) iki katıdır.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi alanında yapılan tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** *Dil Bilgisi Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Hedef Kitlesine Göre Dağılımı*

Hedef Kitle	f	%
İlkokul	4	6,67
Ortaokul	37	61,67
Ortaöğretim	2	3,33
Yükseköğretim	0	0
İlkokul ve Ortaokul	2	3,33
Ortaöğretim ve Yükseköğretim	1	1,67
Genel	14	23,33
Toplam	60	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi; dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin % 61.67’si (37 adet) ortaokula, % 23.33’ü (14 adet) genel, % 6.67 ilkokula yöneliktir. Bunları sırasıyla % 3.33 (2 adet) oran ile ortaöğretim ve yine aynı orana sahip ilkokul ve ortaokula yönelik tezler izlemektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretime yönelik hazırlanan tezlerin oranı %1.67 (1 adet)’dir. Hazırlanan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının % 61.67’si (37 adet) ortaokula yönelik olması bunun yanı sıra yükseköğretime yönelik hazırlanan tez bulunmaması oldukça dikkat çekicidir.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Dil Bilgisi Öğretimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Konusuna ve Yıllara Göre Dağılımı

Konu	Tezler Yıllara Göre Dağılımı				Toplam	
	1996-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2017	f	%
Dil Bilgisi Öğretiminde Sorun Tespitine Yönelik Tezler	3	4	5	7	19	38
Dil Bilgisi Konularını Yapısal Özellikleri Bakımından Ele Alan Tezler	-	-	7	8	15	30
Dil Bilgisi Konularını Öğretim Yöntemleri Açısından Ele Alan Tezler	-	3	7	6	16	32
Toplam	3	7	19	21	50	100

Dil bilgisi öğretimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranı (%38) “dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” (%32) ve “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler” (%30) takip etmektedir. Dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” ve “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” 1996-2017 yılları arasında birbirine yakın oranlarda çalışılmıştır. Ancak “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler” 1996-2005 yılları arasında çalışılmamış olup 2006-2017 yılları arasında %30 oranında çalışılmış olması dikkat çekicidir.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi alanındaki doktora tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.** *Dil Bilgisi Öğretimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Konusuna ve Yıllara Göre Dağılımı*

Konu	Tezler Yıllara Göre Dağılımı				Toplam	
	1997-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2017	f	%
Dil Bilgisi Öğretiminde Sorun Tespitine Yönelik Tezler	-	1	2	-	3	30
Dil Bilgisi Konularını Yapısal Özellikleri Bakımından Ele Alan Tezler	-	-	1	1	2	20
Dil Bilgisi Konularını Öğretim Yöntemleri Açısından Ele Alan Tezler	-	-	-	5	5	50
Toplam	-	1	3	6	10	100

Dil bilgisi öğretimi alanındaki doktora tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranı “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler”in (%50) oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla “dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” (%30) ve “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler” (%20) takip etmektedir. “Dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” 2001-2010 yılları arasında (%30), “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler “ 2006-2017 yılları arasında (%20) hazırlanmıştır. “Dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” 2011-2017 yılları arasında (%50) hazırlanmıştır.

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi alanındaki tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı ile ilgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** *Dil Bilgisi Öğretimi Alanındaki Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı*

Yıllar	Nitel		Nicel		Karma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1997-2000	2	8,7	1	4	0	0	3	5
2001-2005	5	21,74	2	8	1	8,33	8	13,33
2006-2010	10	43,48	10	40	2	16,67	22	36,67
2011-2017	6	26,09	12	48	9	75	27	45
Toplam	23	100	25	100	12	100	60	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi; dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin % 38.33 (23 adet) nitel araştırma yöntemi, % 41.66'sı (25 adet) nicel araştırma yöntemi ve 20'si (12 adet) karma yöntem kullanılarak hazırlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında zaman 1997-2000 yılları arasını kapsayan dönemden başlayarak bir artış olduğu görülmektedir. 1997-2000 yılları arasında %8,7 (2 adet) 2001-2005 yılları arasında % 21,74 (5 adet)'tür. 2006-2010 yılları arasında hazırlanan tezlerin oranında iki katı artış söz konusu olup %43.48 (10 adet)'dir. 2011-2017 yılları arasında (%26.09/6 adet) hazırlanan tezlerde bu orandaki düşüş dikkat çekicidir.

Nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında zaman nitel araştırma yönteminde olduğu gibi 1997-2000 yılları arasını kapsayan dönemden başlayarak hazırlanan tezlerin oranına bir artış olduğu görülmektedir. En büyük artış ise 2006-2010 (%40/10 adet) yılları arasını kapsayan dönemdir. Bu dönemde nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan tezler 2001-2005 (%8/2 adet) yılları arasında hazırlanan tezlerin beş katıdır.

Karma yöntem kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında zaman ise karma yöntemin 2001-2005 (%8.33/1 adet) yılları arasında kullanılmaya başlanması dikkat çekicidir. Karma yöntem kullanılarak hazırlanan tezlerin %75 'i ise 2011-2017 (%75/9 adet) yılları arasındadır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

### **Sonuç ve Tartışma**

Dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanmış olan tezlerin yıllara ve tez türlerine ait dağılım sonuçlarına göre tezler büyük oranda yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır (49 adet/%81.66). 11 adet doktora tezinin oranı ise %18.33'tür. Dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanan tez sayısı alana katkı sağlayacak sayıda olmayıp özellikle doktora tezlerinin sayısı oldukça yetersizdir. Lisansüstü tezlerin hazırlanma dönemine bakıldığında en çok tezin %45 (27 adet) ile son yedi yılda (2011-2017) bitirildiği anlaşılmaktadır. Bu tabloda en düşük oran ise %5 (3 adet) ile 1996-2000 yılları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmalar yeterli sayıda olmayıp dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerinin gelişimine katkısı yeterince fark edilememiştir.

Dil bilgisi öğretimi konusunda tamamlanmış lisansüstü tezler Sosyal Bilimler Enstitüsü (30 adet/%50) ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü (30 adet/%50) bünyesinde eşit şekilde hazırlanmıştır. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde ise tez hazırlanmamıştır. Eğitim Bilimleri Enstitülerinin sayıca azlığı ve son dö-

nemlerdeki yaygınlaşma süreci bu araştırma sonuçlarını da etkilemiştir. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmış tezlerin özellikle 2011-2017 (%60) döneminde artış göstermesi Eğitim Bilimleri Enstitülerindeki sayısal artışın sonucudur. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesindeki başta Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı olmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dallarına olmak üzere farklı ana bilim dallarının gayretleri bu alandaki çalışma sayısını da arttıracaktır. Özellikle Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının lisans düzeyinden sonra yüksek lisans ve doktora düzeyinde süren gelişimi dil bilgisi öğretimi alanındaki araştırmaların da sayısını arttıracaktır.

Dil bilgisi öğretimi alanında en fazla lisansüstü tez, Atatürk Üniversitesi (9 adet/%15) ve Gazi Üniversitesinde (9 adet/%15) hazırlanmıştır. Ancak dil bilgisi öğretimi alanında yapılan tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımına bakıldığında zaman sadece Atatürk Üniversitesi (6 adet/%10), Gazi Üniversitesi (2 adet/%3.33) ve Selçuk Üniversitesinde (2 adet/%3.33) doktora tezi hazırlanması dikkat çekicidir. Atatürk Üniversitesinde hazırlanan doktora tezleri (6 adet/%10), aynı üniversitede hazırlanan yüksek lisans tezlerinin (2 adet/%3.33) iki katıdır ve dil bilgisi öğretimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin yarısından fazlası (6 adet/%60), bu üniversitede tamamlanmıştır.

Dil bilgisi öğretimi alanında yapılan tezlerin hedef kitesine göre dağılımına bakıldığında zaman hazırlanan lisansüstü tezler büyük oranda % 61.67’si (37 adet) ortaokula yöneliktir. Hazırlanan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının % 61.67’si (37 adet) ortaokula yönelik olması bunun yanı sıra yükseköğretime yönelik hazırlanan tez bulunmaması oldukça dikkat çekicidir.

Lisansüstü tezlerin konu belirleme sürecindeki eğilimleri dil bilgisi öğretime bakış açımızı yansıtmaları açısından önem taşımaktadır. Dil bilgisi öğretimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranı (%38) “dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” oluşturmaktadır. Çünkü temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve dilin doğru kullanılmasında dil bilgisi öğretimi önem taşımaktadır. Hazırlanan yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunda dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Dil bilgisi öğretiminde sorun tespitine yönelik tezler” ve “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” 1996-2017 yılları arasında birbirine yakın oranlarda çalışılmıştır. Ancak “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler” 1996-2005 yılları arasında çalışılmamış olup 2006-2017 yılları arasında %30 oranında çalışılmış olması dikkat çekicidir. 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Dolayısıyla 2011-2017 yılları arasında “dil bilgisi konularını yapısal özellikleri bakımından ele alan tezler”in %30 oranında çalışılması programın hedeflerine tam olarak ulaşılmadığını ve dil

bilgisi öğretiminde yapılandırmacı eğitim anlayışının tam olarak işlerlik kazanmadığını göstermektedir.

Dil bilgisi öğretimi alanındaki doktora tezlerinin konusuna ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranı “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler”in (%50) oluşturduğu anlaşılmaktadır. “Dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” 2011-2017 yılları arasında (%50) hazırlanmıştır. Bu da 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesinin bir sonucudur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi bir amaç değil temel dil becerilerinin kazandırılmasında araç olarak görülmüştür. Böylece de “dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri açısından ele alan tezler” 2011-2017 yılları arasında hazırlanmıştır.

Dil bilgisi öğretimi alanındaki tezlerin araştırma modellerine göre dağılımına bakıldığı zaman nitel araştırma ve nicel araştırma yöntemi ile hazırlanan tezlerin oranlarının birbirine yakın olduğu, karma yöntemle hazırlanan tezlerin oranının ise diğer yöntemlerle hazırlanan tezlerin oranının yarısı olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman 1997-2000 yılları arasını kapsayan dönemden başlayarak bir artış olduğu görülmektedir. Ancak 2011-2017 yılları arasında (%26.09/6 adet) hazırlanan tezlerde bu orandaki düşüş dikkat çekicidir. Karma yöntem kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman ise karma yöntemin 2001-2005 (%8.33/1 adet) yılları arasında kullanılmaya başlanması dikkat çekicidir. Karma yöntem kullanılarak hazırlanan tezlerin %75 'i ise 2011-2017 (%75/9adet) yılları arasındadır. Yani 2011-2017 yılları arasında nitel araştırma yöntemi yerini büyük oranda karma yönteme bırakmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman nitel araştırma yönteminde olduğu gibi 1997-2000 yılları arasını kapsayan dönemden başlayarak hazırlanan tezlerin oranına bir artış olduğu görülmektedir. En büyük artış ise 2006-2010 (%40/10 adet) yılları arasını kapsayan dönemdir.

2011-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi alanında yapılan tez sayısında bir artış görüle de ülkemiz için bu alanda yapılmış çalışmaların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Dil bilgisi öğretimi alanındaki birçok problem hâlâ çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duymaktadır. Temel dil becerilerinin kazandırılmasında bir rezerv alan olan dil bilgisi öğretiminin etkisi ve öneminden sürekli bahsedilse de bu alandaki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.



## **Öneriler**

1996-2017 yılları arasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlere baktığımız zaman bu sayı oldukça yetersizdir. Hazırlanan toplam tez sayısı 60 olup bu tezlerden sadece 11 tanesi doktora tezidir. Ana dili eğitiminde bu kadar önemli bir yerer sahip olan dil bilgisi öğretimiyle ilgili yapılan tezlerin sayısı yetersiz olmakla birlikte aynı zamanda çalışılan konuların dağılımı da dil bilgisi öğretiminin amacını çok fazla yansıtmamaktadır. Hazırlanan tezlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi öğretiminin sorunlarını belirlemeye yöneliktir. Ancak bu sorunların nasıl çözüleceğine, amacına uygun bir dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılacağına dair yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalar dil bilgisi öğretiminin sorunlarının nasıl çözüleceğine dair olabilir.

Dil bilgisi öğretimi ana dili eğitiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi konusunda daha fazla ve nitelikli çalışma yapılması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. (MEB, 2017, s. 10). Bu nedenle dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar öğrencinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini geliştirecek şekilde olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanılmalı, dil bilgisi öğretimi bu doğrultuda yapılmalıdır. Ana dili eğitiminde ve temel dil becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemli olan dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerle ilgili alanda yeterli sayıda yayın ve araştırma yoktur. Bu alanda daha fazla araştırma, makale ve lisansüstü teze ihtiyaç vardır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını öğretmek değil, öğrenilen dilin hayatın her aşamasında işlevsel olarak kullanılmasını sağlamaktır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi, programda belirlenen Türkçe dersi kazanımlarına uygun olarak yürütülmeli ve işlevsel dil bilgisi öğretimine önem verilmelidir.

## Kaynakça

- Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 167-206.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2010). *Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi*. TÜBAR-XXVII, 275-284.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (Gazi Üniversitesi)*. 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Okursoy Günhan, F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(31), 69-86.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## TÜRKİYE MUHASEBE STANDARTLARI (TMS) – 10 KAPSAMINDA RAPORLAMA DÖNEMİNDEN (BİLANÇO TARİHİNDEN) SONRAKİ OLAYLARIN MUHASEBE UYGULAMALARI VE RAPORLANMASI

Selim CENGİZ<sup>1</sup>, Ufuk DOĞAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, finansal tablo kullanıcılarının kararlarını etkileyebilecek olan raporlama dönemi (bilanço tarihi) ile finansal tabloların yayımlandığı tarih arasında ortaya çıkan olayları kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, işletmelerde raporlama döneminden sonra ortaya çıkabilecek faaliyetlerin finansal tablolara etkilerini TMS-10 Raporlama Döneminden Sonraki Olaylar Standardı çerçevesinde incelemektir. Dolayısıyla, finansal tablolarda raporlama dönemi ile onay tarihi arasında ortaya çıkan olayların ne zaman ve nasıl düzeltilileceği ile muhasebeleştirilmesi ve raporlanması gerektiği örnek olayları kapsamında incelenmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Bilanço, Raporlama Döneminden Sonraki Olaylar, TMS-10.

### *International Financial Reporting Standards (IFRS) – 10 Determination Events after Reporting Period Accounted for and Reported*

### Abstract

This study includes events that arise between the reporting period (the balance sheet date) and the date on which the financial statements are authorized for issued, which could affect the financial statement users judgements. The aim of this study is to examine effect of the financial statements events occurring after the reporting period with the respect to International Financial Reporting Standarts-10 Events after the Reporting Period. Therefore, when and how the events occurring between the reporting period and the date of approval are adjusted and reported in the financial statements and how they should be accounted for and reported are examined within the scope of the case studies.

*Keywords:* Balance Sheet, Subsequent Events, IFRS-10.

- 1 Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Bankacılık ve Finans Bölümü, selimcengiz71@hotmail.com
- 2 Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, ufukdogankku@gmail.com

## Giriş

**F**inansal tablolar, karar alıcıların yatırım kararları almalarındaki en önemli faktördür. Bu nedenle, finansal tabloların güvenilir ve gerçek bilgileri taşımaları gerekmektedir. Ayrıca Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) finansal raporlamaya ilişkin kavramsal çerçevesinde (işletmenin sürekliliği varsayımı kapsamında); “finansal tabloların normal olarak işletmenin devamlılığı ve öngörülebilir bir gelecekte faaliyetlerini sürdüreceği varsayımına dayanılarak hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Böylece, işletmenin ne tasfiyeye niyetinin ne de ihtiyacının olduğu, faaliyet hacminin önemli bir ölçüde azalmayacağı varsayılır. Eğer böyle bir niyet ve ihtiyaç varsa finansal tablolar farklı bir gerekçe ile hazırlanmalı ve bu gerekçe açıklanmalıdır”. Aynı şekilde TMS-1 Finansal Tabloların Sunuluşu Standardında finansal tablolar, belirli bir faaliyet dönemini kapsayan ve her yıl düzenli olarak hazırlanan ve sunulan tablolardır (TMS-1:m.37). Burada bir yıllık dönem raporlama dönemi olarak ifade edilebilir.

Öte yandan, finansal tabloların raporlama dönemi (bilanço tarihi) ile yayımlanması gereken süre içinde işletme lehine veya aleyhine gerçekleşen bazı olaylar üçünü kişiler tarafından verilecek kararları veya finansal tablo kullanıcılarının kararlarını etkileyebilir. Çünkü raporlama döneminden sonra yapılacak muhasebe kayıtlarının çoğu, doğrudan geçmiş dönem karını ya da zararını etkilemesi nedeniyle, dereceleri farklı da olsa, bütün finansal tablo kullanıcıları açısından önem arz etmektedir (Yükçü ve Yaşar, 2013, s.17). Bu kapsamda, TMS-10 Standardının amacı, raporlama döneminden sonra ortaya çıkan olaylar nedeniyle finansal tablolarda hangi durumlarda düzeltme gerekeceğini ve finansal tabloların yayımlanması için onay tarihi hakkında ve raporlama döneminden sonraki olaylarla ilgili finansal tablolarda açıklanması gereken bilgileri belirlemektir. Bununla birlikte bilanço tarihinden sonra ortaya çıkan olaylar nedeniyle işletme yaşamının sürekliliği engelleniyorsa, söz konusu finansal tablolar, işletmenin sürekliliği varsayımı yapılarak düzenlenemez (TMS-10:m.1).

Özetle ilgili standardın amacı, işletmenin raporlama döneminden sonra ortaya çıkan olayların hangi durumlarda muhasebe kayıtlarının düzeltilmesini gerektirdiği ve finansal tablolarda açıklanması gereken bilgileri belirlemektir. Burada önemli olan konu, finansal tabloların raporlama dönemi ile yayımlanması için onay verildiği tarih arasında ortaya çıkabilecek gelişmelerin finansal tablolara yansıtılmasına ilişkin yapılacak değerlendirmelerde dönemsellik kavramı esas alınarak karar verilmesidir. Bu kapsamda, TMS-10 ve diğer muhasebe standartlarının uygulanmasında belirsizlik oluşturabilecek durumlar veya konular dikkate alınarak söz konusu kavrama aykırılık oluşturmayacak gelişmelerin düzeltme kayıtları, aykırılık oluşturacakların ise dipnotlarda açıklama yapmak suretiyle dönem sonu finansal tablolarına yansıtılması gerekmektedir (Delikanlı, 2009, s.106). Kısacası bu konuda ortaya çıkacak gelişmelerin finansal tablolara yansıtılmasının

da dönemsellik kavramına aykırı bir durumun oluşmamasına dikkat edilmelidir (Tüm ve Memiş, 2015, s.324).

Çalışmanın amacı, finansal tablo kullanıcılarının kararlarını etkileyebilecek raporlama döneminden sonraki olayların TMS-10 kapsamında örnek olaylar yardımıyla muhasebeleştirilmesini ve raporlanmasını açıklamaktır. Bu kapsamda, TMS-10 standardı teorik olarak açıklandıktan sonra, konuyla ilgili örnek uygulamalar verilerek raporlama döneminden sonraki olayların nasıl muhasebeleştirilmesi gerektiği ve nasıl raporlanması gerektiği gösterilmiştir. Çalışmada ilk olarak TMS-10 standardıyla ilgili teorik bilgilere yer verilmiş olup, daha sonra konuya ilişkin örnek olay uygulaması yapıp sonuç ve değerlendirme bölümüyle tamamlanmıştır.

### **Kavramsal Çerçeve**

TMS-10 Standardı, raporlama dönemi ile finansal tabloların yayımlanması için onay verildiği tarih arasında gerçekleşen finansal olaylarda uygulanacak yaklaşımı ele almaktadır. Raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonraki olaylar, finansal tabloların raporlama dönemi ile onaylama tarihi arasındaki süreyi kapsamakta olup onaylama süreci, yönetim yapısına, statü gereklerine ve finansal tablo yayınlanma süreçlerine ilişkin olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı durumlarda işletme yönetimi tarafından, finansal tablolar yayımlandıktan sonra, onaylanmak üzere genel kurula gönderilebilmektedir. Bu gibi durumlarda onaylama tarihi, yönetim kurulunun finansal tabloların yayımlanmasına karar verdiği tarihtir. Finansal tabloların onaylanma tarihinden önce kamuoyuna açıklanması mümkün olup, bilanço tarihinden sonraki olaylar söz konusu dönemde gerçekleşen olayları da kapsamaktadır. Sermeye Piyasası Kurulu (SPK) onaylanma tarihini, “finansal tabloların kamuya açıklanması, genel kurula sunulması veya SPK’ya ya da işletmenin hisse senetlerinin işlem gördüğü borsalara gönderilmesine yönelik olmak üzere, işletme yönetim kurulunca karar alındığı tarihtir” şeklinde nitelemiştir ve işletmelerin yönetim kurullarınca bu doğrultuda bir karar alınmasının zorunlu olduğunu ifade etmiştir (Örten, Kaval ve Karapınar, 2012, s.108-109).

Bu kapsamda, raporlama döneminden sonraki olaylar ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, raporlama dönemi sonrasındaki olaylar, raporlama dönemi ile onaylanma tarihi arasındaki süreyi kapsar. Onaylanma tarihi, yönetim kurulu tarafından genel kurula sunulmak amacıyla onaylandığı tarihtir. Bazı durumlarda, İşletmelerin finansal tablolarını, finansal tabloların yayımından sonra onaylamak (ibra edilmek) üzere ortaklarına sunması gerekebilmektedir. Bu gibi durumlarda, finansal tabloların, ortakların finansal tabloları onayladığı (ibra ettiği) tarih itibariyle değil, yönetim kurulunun yayım için karar aldığı tarih itibariyle onaylandığı kabul edilmektedir. Diğerleri ise, finansal tabloların yayımı için onaylamaya yönelik süreçler, yönetimin yapısına ve finansal tabloların hazırlanması ve sonuçlandırılmasında dikkate alınan yasal düzenlemeler ve uygulamalara göre farklılık gösterebilir.

Ancak bazı durumlarda işletme yönetimlerinin, finansal tabloları tamamıyla idari olmayan şahıslardan oluşmuş bir üst kurula onaylanmak üzere sunması gerekebilir. Bu durumda finansal tablolar, yönetimin üst kurula sunulmasına karar verdiği tarih itibariyle onaylanmış olur. Burada, sözü edilen zaman zarfında gerçekleşmesi koşulu ile işletmenin lehine ya da aleyhine olan tüm olaylara uygulanır. Bu tür olaylar, kar tutarının veya bir takım başka finansal bilgilerin açıklanmasından sonra oluşmuş olsa dahi, raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra ortaya çıkan olay olarak değerlendirilir (Özerhan ve Yanık, 2012, s.749). Bu standart, bilanço tarihinden sonra ortaya çıkan olayların açıklanmasında atılacak olan adımları göstermektedir (Tekşen ve Büyükarıkan, 2016, s.464). Finansal tabloların onaylanma tarihinin tablo dipnotlarında gösterilmesi gereken faaliyetler finansal tablo kullanıcıları açısından önem taşımaktadır. Öyle ki, finansal tabloların onaylanma tarihi ile işletmeler hangi olayların standart çerçevesinde değerlendirileceğini belirlerken; finansal tablo kullanıcıları da yayımlanan finansal tabloların hangi tarihten sonraki olayları kapsamadığını göz önünde bulundurmuş olurlar (Yükçü ve Yaşar, 2013, s.17-20). Ayrıca raporlama döneminden sonra yeni bilgiler elde edilmesi söz konusu olduğunda, bu durumun yeni bilgiler çerçevesinde güncellenmesi gerekmektedir (Gönen ve Kutay, 2013, s.41). TMS-10 Standardına ilişkin bazı kavramlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir (TMS-10.m.3):

- Raporlama döneminden sonraki olaylar: bilanço tarihi ile finansal tabloların yayımlanması için onaylanan tarih arasındaki işletme lehine/aleyhine gerçekleşen olayları kapsar.
- Raporlama döneminden sonra düzeltme gerektiren olaylar: bilanço tarihi itibariyle ilgili olayların var olduğuna ilişkin koşulların bulunduğu durumlardır.
- Raporlama döneminden sonra düzeltme gerektirmeyen olaylar: raporlama tarihinden sonra ortaya çıktığını gösteren koşulların bulunduğu durumlardır.
- Onaylanma tarihi: onaylamaya yönelik süreçler, yönetim yapısı ve finansal tabloların hazırlanması ve sonuçlandırılmasındaki yasal düzenlemeler ve uygulamalara göre farklılık gösterebilir. Eğer, yönetim kurulu ortakların ibrası için finansal tabloları sunması koşulu var ise, yönetim kurulunun yayım için karar aldığı tarih itibariyle finansal raporların onayladığı kabul edilir. Ancak, finansal tablolar idari olmayan kişilerden oluşan bir üst kurulun onaylaması gerektiği durumlarda ise, üst kurula sunulmasına karar verilen tarih geçerlilik taşımaktadır.

Öte yandan, TMS 10'a göre; raporlama döneminden sonra ortaya çıkan olayların muhasebeleştirilmesinde ve dipnotlarda yapılacak açıklamalarda uygulanmaktadır (TMS-10.m.2). Bu kapsamda raporlama döneminden sonraki olaylar ikiye ayrılmaktadır (TMS-10. m.3):

- Raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonraki düzeltme gerektiren olaylar ve
- Raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra düzeltme gerektirmeyen olaylar.

## **Raporlama Döneminden Sonra Düzeltme Gerektiren Olaylar**

Raporlama dönemi sonunda düzeltme gerektiren olaylar, raporlama dönemi sonu itibarıyla ilgili olayların var olduğuna ilişkin kanıtları gerektiren koşulların bulunduğu durumlardır. İşletmeler, raporlama döneminden sonraki düzeltme gerektiren olayların ortaya çıkması durumunda, finansal tablolara alınan tutarları bu yeni duruma uygun şekilde düzeltmekle yükümlüdür. Aşağıda yer alan hususlar, raporlama döneminden sonraki düzeltme gerektiren olaylara örnek olarak verilmiştir. Bu olayların ortaya çıkması durumunda, ilgili kalemin tutarı buna göre düzeltilir veya daha önce finansal tablolara alınmamış olanlar finansal tablolara alınır (TMS-10.m.9; Gönen ve Kutay, 2013, s.40-41; Bozkurt, 2013, s.249-260).

İşletmenin raporlama dönemi sonu itibarıyla bir borcunun bulunduğunu teyit eden, raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra sonuçlanmış bir dava ile ilgili olarak; daha önce finansal tablolara alınan karşılık tutarları TMS-37 Karşılıklar, Koşullu Borçlar ve Koşullu Varlıklar Standardı uyarınca düzeltilir ya da ilgili tutar için ayrılan karşılık finansal tablolara alınır. Sonucun, TMS-37 paragraf 16 kapsamında ele alınabilmesine olanak tanıyacak kanıtlar sunması nedeniyle, işletmenin bu durumu sadece bir koşullu borç olarak göstermesi yeterli değildir.

Raporlama dönemi sonu itibarıyla bir varlığın değerinde düşüklük olduğuna veya daha önce finansal tablolara alınan değer düşüklüğü tutarının düzeltilmesi gerektiğine dair bir bilginin raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra ortaya çıkması halinde; örneğin, (i) Raporlama dönemi sonu (bilanço tarihi) itibarıyla işletmenin alacaklı olduğu bir müşterisinin raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra iflas etmesi, raporlama dönemi sonu (bilanço tarihi) itibarıyla söz konusu alacakla ilgili bir zararın var olduğunun teyidi şeklinde değerlendirilir. Bu durumda ilgili alacağın kayıtlı değerinin düzeltilmesi zorunludur. (ii) Stokların raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra satılması, bu stokların bilanço tarihindeki net gerçekleşebilir değerleri hakkında bilgi verebilir.

Raporlama döneminden önce satın alınan varlıkların maliyetlerinin veya satılan varlıklardan elde edilen gelirlerin, raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra belirli hale gelmesi düzeltme gerektirir.

Raporlama döneminden önceki olaylar nedeniyle, kardan pay veya ikramiye gibi raporlama dönemi sonu itibarıyla hukuki veya zımni kabule dayalı bir borcun olduğu durumlarda, ikramiye veya kardan payın raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra belirli hale gelmesi düzeltme gerektirir. (bkz. TMS-19 Çalışanlara Sağlanan Faydalar Standardı).

Finansal tabloların gerçeğe uygun olmadığını gösteren hata ve hilelerin ortaya çıkarılması düzeltme gerektirir.

## Raporlama Döneminden Sonra Düzeltme Gerektirmeyen Olaylar

Raporlama dönemi sonunda düzeltme gerektirmeyen olaylar ise, raporlama döneminden sonra ortaya çıkan koşullara bağlı durumlar olup, finansal tablolarda herhangi bir düzeltme gerektirmeyen olayları ifade etmektedir. Söz konusu olayların, raporlama döneminden sonra ortaya çıktığına ilişkin kanıtlar bulunuyorsa finansal tablolarda herhangi bir düzeltme yapılmaksızın, dipnotlarla açıklama yapmak yeterlidir. Raporlama döneminden sonraki düzeltme gerektirmeyen olayların önemli olması ve finansal tablo kullanıcılarının ekonomik kararlarını etkileyebilecek durumda olması halinde, dipnotlarda olayın niteliği ve tahmini finansal etkisine ilişkin açıklamalar yapılmalıdır. Şayet olayın finansal etkisinin tahmin edilemediği durumlarda dipnotlarda gereken açıklama yapılmaktadır (Özerhan ve Yanık, 2012, s.758-760). Düzeltme gerektirmeyen olaylar örnek olarak (TMS-10.m.11 ve 22);

- Bağlı ortaklık satışı ya da önemli bir birleşmenin meydana gelmesi (TMS-3 İşletme Birleşmeleri Standardı, işletme birleşmelerinde ve elden çıkarmalarda bazı açıklamaların yapılmasını önermektedir).
- Bir faaliyetin durdurulmasına yönelik planın duyurulması veya önemli bir yeniden yapılandırma planının duyurulması ve bu planın uygulanmaya başlanması (bkz. TMS-37 Karşılıklar, Koşullu Borçlar ve Koşullu Varlıklar standardı)
- Raporlama dönemi sonu ile finansal tabloların yayımı için onay verme tarihi arasında yatırımların piyasa değerlerinde ortaya çıkan değer düşüklükleri
- Önemli varlık alımları,
- Tamamen bilanço tarihinden sonra gerçekleşen olaylardan kaynaklanan önemli bir davanın başlaması,
- Önemli varlıkların devlet tarafından kamulaştırılması,
- Varlıkların satış amaçlı elde tutulan varlıklar olarak sınıflandırılması (TMS-5 Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ve Durdurulan Faaliyetler Standardına göre satış amaçlı elde tutulan varlıklar olarak sınıflandırılmalı),
- Yeni hisse senedi ihracı veya bilanço tarihinden sonra önemli tutarda hisse senedi işlemleri yapılması (TMS-33 Hisse Başına Kazanç Standardına göre düzeltme gerektiren aktifleştirme veya bedelsiz hisse arzı, hisse bölünmesi veya ters hisse bölünmeleri gibi işlemler haricindeki bu gibi işlemlerin açıklanmasını gerektirmektedir),



- Önemli bir garantinin verilmesi gibi, önemli taahhütlere veya önemli koşullu borçlara girilmesi,
- Döviz kurunda meydana gelen dalgalanmalar dolayısıyla oluşan değer değişiklikleri,
- Vergi mevzuatında yapılan değişiklikler gibi olayların kökeni bilanço dönemine dayanmamakta olup, düzeltme gerektirmeyen olaylar niteliğindedir.
- İşletmenin cari ve ertelenmiş vergi varlıkları ve borçları üzerinde önemli etkisi olan yeni vergi düzenlemelerinin yapılması veya vergi oranlarının değişmesi ya da bu şekilde bir vergi kanunu çıkarılacağına duyurulması (bkz. TMS-12 Gelir Vergileri standardı).

## **Araştırma Örnekleri**

*Örnek 1:* (Düzeltilme Gerektiren Olay): Bir üretim işletmesi elinde bulunan 100.000 TL maliyet bedelli mamul stokunun tamamını pazardaki aşırı durgunluk ve modasının geçmesi sebebiyle 20 Ocak 2016 tarihinde 64.000 TL fiyatla daha az gelişmiş bir ülkeye satmıştır. Bu işletme, ihracat sebebiyle devletten satış fiyatı üzerinden toplam %20 oranında teşvik almıştır. İşletme kar elde etmesi durumunda hisse senedi sahiplerine %50 oranında temettü dağıtmayı planlamaktadır. Ayrıca yönetim kurulunun mali tabloların ibrası için genel kurula sunulmasına 15 Nisan 2016 tarihinde karar verdiği bilinmektedir.

### 31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmemiş)

152. MAMULLER	100.000	590. DÖNEM NET KARI	50.000
---------------	---------	---------------------	--------

Raporlama dönemi itibariyle bir varlığın değerinin düşmesi veya daha önce finansal tablolarda yer alan değer düşüklüğü tutarının düzeltilmesi gerektiğine dair bilginin raporlama döneminden sonra ortaya çıkması sebebiyle, finansal tablolardaki ilgili kalemlerde düzeltme kaydının yapılması gerekmektedir. Buna göre, işletme 2015 yılına ait finansal tablolarında 36.000 TL tutarında stok değer düşüklüğü karşılığı ayrılmalıdır. 31.12.2015 tarihi itibariyle henüz kapanış kayıtları yapılmamış ise,

31.12.2015		
157. DİĞER STOKLAR	100.000	
01. Değeri düşen mallar		
152. MAMULLER		100.000
31.12.2015		
654. KARŞILIK GİDERLERİ	36.000	
158. STOK DEĞER DÜŞ. KAR.		36.000
31.12.2015		
590. DÖNEM NET KARI	36.000	
654. KARŞILIK GİDERLERİ		36.000

Yukarıdaki kayıtlar yapılarak 31.12.2015 tarihli bilançonun aşağıdaki gibi olması sağlanır.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmiş)**

157. DİĞER STOKLAR	100.000		
158. STOK DEĞ. DÜŞ. KARŞ. (36.000)		590. DÖNEM NET KARI	64.000

31.12.2015 tarihi itibarıyla kapanış kayıtları yapılarak tüm hesaplar kapatılmış ve dönem kar ile sonuçlanmış ise, 654 Karşılık Giderleri hesabını kullanmak mümkün olmayacağı için ayrılan karşılık doğrudan kardan düşülmesi şeklinde yapılmalıdır.

31.12.2015		
590. DÖNEM NET KARI	36.000	
158. STOK DEĞER DÜŞ. KAR.		36.000

Bu işlemten sonra kapanış kayıtları yapıldığı için tüm hesaplar kapanmış olacaktır. Ertesi dönemin başında açılış kaydı yapılmış ise, aşağıdaki kayıt ile açılış kaydı düzeltilmiş olacaktır.

01.01.2016		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	36.000	
1158. STOK DEĞER DÜŞ. KAR.		36.000

Gerekli düzeltme kayıtları yapıldıktan sonra yukarıdaki koşullarda satışın yapıldığı gün aşağıdaki kayıtlar yapılacaktır.

20.01.2016		
102. BANKALAR	64.000	
601. YURTDIŞI SATIŞLAR		64.000

Burada yurtdışı satış nedeniyle ayrıca alınan teşvik primi hasılatın bir parçası olarak kabul ettiğimizde söz konusu mamulün satışa esas değeri  $64.000+12.800=76.800$  TL olacağından ve bu değer mamul için ayrılan karşılığın fazla ayrılmış olmasına neden olacaktır. Şayet satış yurtiçine yapılmış olsaydı teşvik primi doğmayacağı için ayrılan karşılık yeterli olacak ve herhangi bir karşılık iptali söz konusu olmayacaktır. Bu bilgilere göre, stoktan çıkış kaydı teşvik primi dikkate alındığında aşağıdaki gibi olacaktır.

20.01.2016		
620. SATILAN MAMULLER MALİYETİ	76.800	
158. STOK DEĞER DÜŞÜKLÜĞÜ KARŞILIĞI	36.000	
152. MAMULLER		100.000
644. KONUSU KALMAYAN KARŞ.		12.800
20.01.2016		
102. BANKALAR	12.800	
602. DİĞER SATIŞLAR		12.800

Eğer satış yurtiçine yapılmış olsaydı stoktan çıkış kaydı aşağıdaki gibi olması gerekirdi.

20.01.2016		
620. SATILAN MAMULLER MALİYETİ	64.000	
158. STOK DEĞER DÜŞÜKLÜĞÜ KARŞILIĞI	36.000	
152. MAMULLER		100.000

Yukarıdaki düzeltme kayıtları sonrasında dönem net karı 14.000 TL olup bu tutarın yarısını temettü olarak dağıttığında işletme aşağıdaki kaydı yapacaktır.

15.03.2016		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	7.000	
331. ORTAKLARA BORÇLAR		7.000

Eğer işletme bilanço tarihinden sonra ortaya çıkan duruma göre gerekli düzeltme kayıtlarını yapmamış olsaydı, dönem net karı 50.000 TL olarak dikkate alınacak ve dağıtılacak olan temettü de 25.000 TL olacaktır. Bu durum esasında işletmenin elde etmemiş olduğu bir karı dağıtması anlamına gelecektir.

Örnek 2: (Düzeltilme Gerektiren Olay)

KARATEKİN A.Ş. ana sözleşmesinde, her dönem sonunda elde edilen dönem karının finansal tabloların yayınlandığında %5'ini şirket personeline dağıtılacağı hakkında bir karar almıştır. 31.12.2015 tarihindeki faaliyet dönemine ilişkin 900.000 TL'lik dönem karının kesinleştiği tarih 15.03.2016'dır. Şirketin yönetim kurulu 2015 yılına ilişkin finansal tabloların yayınlanmasına karar verdiği tarih ise, 15.03.2016'dır. Bu kapsamda kesinleşen dönem karının %5'i 45.000 TL olarak aşağıdaki gibi kaydedilebilir (Güler, 2012, 488-489'dan uyarlanmıştır).

31.12.2015		
590. DÖNEM NET KARI	45.000	
381. GİDER TAHAKKUKLARI		45.000

Örnek 3: (Düzeltilme Gerektirmeyen Olay)

ABC işletmesi 31.12.2014 tarihinde sona eren döneme ilişkin finansal tabloları 15.03.2015 tarihi itibarıyla yayımı için onaylanmıştır. 15.02.2015 tarihinde işletme, 31.12.2014 tarihinde sona eren yıllık dönemin karından 25.000 TL tutarında kar dağıtımını yapacağını duyurmuştur. Yapılan kar dağıtımını duyurusu, raporlama döneminden sonra düzeltme gerektirmeyen bir olaydır. Çünkü 31.12.2014 tarihi itibarıyla işletmenin kar dağıtım ödeme yükümlülüğü yoktur. Bu nedenle ilgili tarihte, dağıtımını yapacağını raporlama döneminden sonra ilan ettiği kar dağıtımını için bir borç muhasebeleştirilmemelidir. Dolayısıyla kayıtlar, sadece 15.02.2015 tarihinde yapılacaktır.

15.02.2015		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	25.000	
331. ORTAKLARA BORÇLAR		25.000

Örnek 4: (Düzeltilme Gerektiren Olay)

İşletmeye 120.000 TL borcu bulunan müşteri X A.Ş'nin 12 Şubat 2016 tarihinde iflas ettiği bilgisi ulaşmıştır. Bu müşteriye ilişkin dönem sonu kapanış kayıtlarında herhangi bir karşılık ayrılmamıştır. Buna göre işletmenin 31.12.2015 tarihli bilançosu aşağıdaki gibi görünecektir.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmemiş)**

120. ALICILAR	120.000	590. DÖNEM NET KARI	100.000
---------------	---------	---------------------	---------

Bu olay bilanço tarihinden sonra gerçekleşen ve düzeltme gerektiren bir olaydır. Sonuç olarak 120.000 TL tutarındaki şüpheli hale gelen alacakların tamamı için 2015 yılı sonunda karşılık ayrılmalı ve karşılığında da kar veya zarar-

da bu tutardaki bir kayıp muhasebeleştirilmelidir. X A.Ş'nin bilanço tarihinden sonra gerçekleşen iflası, dönem içinde başlayan olaylar dizisinin bir sonucudur. Dolayısıyla, bu tür bir durum söz konusu olan alacağın 31.12.2015 tarihi itibarıyla değer düşüklüğüne uğradığını göstermektedir. Ancak, borçlunun finansal açıdan yaşadığı olumsuzluklar 31.12.2016 tarihinden sonra başlamış olsaydı (başka bir ifadeyle borçlunun 31.12.2016 tarihindeki finansal durumu güçlü olsaydı), borçlunun iflası, düzeltme gerektirmeyen bir olay olurdu. Örneğin borçlunun iflasının, kendine özgü, ani gelişen ve 31.12.2016 tarihinden sonra başlayan bir olay sonucunda gerçekleşmiş olması, yukarıda belirtilen şekilde bir düzeltmenin yapılmasını gerektirmemektedir. X A.Ş'nin dönem sonunun ardından gerçekleşen iflası, dönem sonundan önce başlayan olaylar dizisinin bir sonucudur (hemen hemen tüm iflas durumlarında olduğu gibi). Dolayısıyla bu tür bir durum söz konusu ticari alacağın 31.12.2016 tarihi itibarıyla değer düşüklüğüne uğradığını göstermektedir. Buna göre aşağıdaki düzeltme kayıtlarının yapılması gerekecektir.

31.12.2015		
128. ŞÜPHELİ TİCARİ ALACAKLAR	120.000	
120. ALICILAR		120.000
31.12.2015		
654. KARŞILIK GİDERLERİ	120.000	
129. ŞÜP. TİC. ALA. KARŞ.		120.000
31.12.2015		
590. DÖNEM NET KARI	100.000	
591. DÖNEM NET ZARARI	20.000	
654. KARŞILIK GİDERLERİ		120.000

Bu kayıtlar neticesinde işletmenin 31.12.2015 tarihli düzeltilmiş bilançosunda ilgili hesaplar aşağıdaki gibi görünecektir.

#### **31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmiş)**

128. ŞÜP. TİC. ALACAKLAR 120.000	
129. ŞÜP. TİC. ALA. KARŞ. (120.000)	591. DÖNEM NET ZARARI (20.000)

Ancak 2016 yılı açılış kayıtlarında ayrılan karşılığın etkisi yer almadığı için bu kaydın da düzeltilmesi gerekecek ve ayrılan karşılık 2015 yılını 100.000 TL kar ile kapatan işletmenin 20.000 TL zarar etmesi sonucunu doğuracaktır. Bu sebeple açılış kayıtlarında aşağıdaki muhasebe kayıtlarının da yapılması gerekmektedir.

1.01.2016		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	100.000	
580. GEÇMİŞ YIL ZARARLARI	20.000	
129. ŞÜP. TİC. ALA. KARŞ.		120.000
12.02.2016		
128. ŞÜPHELİ TİCARİ ALACAKLAR	120.000	
120. ALICILAR		120.000

Görüldüğü gibi gerek 31.12.2015 tarihindeki kapanış kaydının gerekse 01.01.2016 tarihindeki açılış kaydının düzeltilmemesi durumunda işletme dönemi 100.000 TL kar ile kapatmış olacağından belki de ortaklara kar dağıtım kararı olarak temettü dağıtımını yapacaktı. Oysaki ortaya çıkan yeni duruma göre düzeltme yapıldığından işletmenin gerçekte 20.000 TL zarar ettiği anlaşılacak ve kar dağıtımına gerek olmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında bilanço tarihinden sonra ortaya çıkan durumun finansal tablolara etkisini dikkate almak gerek yatırımcılar gerekse diğer karar vericiler açısından önem arz etmektedir. Yukarıdaki örnekte yer alan iflas durumu 2016 yılı içerisinde gerçekleşen bir olayın sonucu olarak ortaya çıkmış olsaydı 2015 yılına ilişkin finansal tablolarda herhangi bir düzeltme yapılmasına gerek olmayacak 2016 yılının başında ortaya çıkan bu durum yine 2016 yılının kayıtlarında dikkate alınarak finansal tablolara etkisi bu dönemde dikkate alınacaktır.

*Örnek 5: (Düzeltilme Gerektirmeyen Olay)*

Kaya Mermer A.Ş., bir miktar mermeri, 15.12.2012 tarihinde, Artı İnşaat A.Ş.'ye satmış bulunmaktadır. Ürünlerinin bedelini, 31.12.2012 tarihi itibarıyla henüz tahsil etmediği için, Kaya Mermer A.Ş.'nin dönem sonu bilançosunda, Artı İnşaat A.Ş.'den olan 75.000 TL tutarında alacak gözükmektedir. 31.12.2012 tarihi itibarıyla söz konusu alacağın tahsil edilemeyeceği yönünde şirkete ulaşan hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Ancak 15.02.2013 tarihinde, Kaya Mermer A.Ş., müşterisinin önemli ölçüde borçlarının olması, hemen hemen hiç nakit girişi yaratmaması ve muhasebe kayıtlarının kötü bir şekilde tutulması nedenleriyle tasfiyeye gideceği bilgisini edinmiştir. İşletmenin 31.12.2012 tarihinde sona eren yıllık döneme ilişkin finansal tabloları 15.03.2013 tarihinde, yönetim kurulu tarafından incelemiş ve yayımlanmak üzere onaylanmıştır. Söz konusu işletmenin 31.12.2012 tarihli bilançosu da aşağıdaki gibidir (Bozkurt, 2013, s.252-255'den uyarlanmıştır).

### 31.12.2012 TARİHLİ BİLANÇO

120. ALICILAR	75.000	590. DÖNEM NET KARI	1.000.000
---------------	--------	---------------------	-----------

Bu olay bilanço tarihinden sonra gerçekleşen ancak düzeltme gerektirmeyen bir olaydır. Çünkü borçlunun finansal açıdan yaşadığı olumsuzluklar 31.12.2012 tarihinden sonra başlamıştır. Başka bir ifadeyle borçlunun 31.12.2012 tarihindeki finansal durumu güçlüdür ve borçlunun iflası, düzeltme gerektirmeyen bir olayı oluşturmuştur. Borçlunun iflasının, kendine özgü, ani gelişen ve 31.12.2012 tarihinden sonra başlayan bir olay sonucunda gerçekleşmiş olması, yukarıdaki örneklere benzer şekilde bir düzeltmenin yapılmasını gerektirmemektedir.

#### *Örnek 6: (Düzeltilme Gerektiren Olay)*

İşletme üretim biriminde 100 işçi çalıştırmakta olup, bu işçilerin 2014 yılı sonu itibariyle ortalama kıdem süreleri 10 yıldır. Bu işçilerin ortalama giydirilmiş brüt ücretleri 30 gün için 3.000 TL'dir. İşletme 2014 yılı sonu itibariyle kıdem tazminatı için toplam 300.000 TL karşılık ayırmıştır. 2015 yılında herhangi bir ücret artışı olmamıştır. Buna göre işletmenin 31.12.2015 tarihi itibariyle ayıracağı karşılık (yıllık olarak) aşağıdaki gibi olacaktır.

31.12.2015		
730. GENEL ÜRETİM GİDERLERİ	300.000	
472. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		300.000

Bilindiği üzere, vergi yasalarınca kıdem tazminatı karşılığı gider olarak kabul edilmezken, TMS-19 Çalışanlara Sağlanan Faydalar Standardı açısından gider kabul edilmekte ve bu durumda ortaya çıkan geçici farklar nedeniyle "Ertelenmiş Vergi Varlığı" oluşmaktadır. Bunun nedeni kıdem tazminatının ödenmesi halinde vergi yasalarınca da gider kabul edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, kıdem tazminatlarının maliyeti, çalışanların hizmet verdikleri sürece muhasebe karının hesabında gider olarak dikkate alınabilir. Ancak vergisel açıdan ya bir fona yatırıldığında ya da emeklilik halinde çalışana ödendiğinde gider yazılabilmektedir. Borcun defter değeri ile genellikle sıfır olan vergiye esas değeri arasında bir indirilebilir geçici fark ortaya çıkar. Bu indirilebilir geçici fark da, gelecek dönemlerde emeklilik fonlarına ya da emeklilere doğrudan ödeme yapıldığında vergiye tabi kardan indirilmek suretiyle bir ekonomik fayda olarak geri dönecek olan bir ertelenmiş vergi varlığı oluşmasına yol açar (Örten, Kavak ve Karapınar, 2007, s.149).

Bu durumda işletme, TMS'ye uygun olarak aşağıdaki muhasebe kaydını yapmak durumundadır.<sup>3</sup>

31.12.2015		
284. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI	60.000	
691. VERGİ GELİRİ		60.000

İşletmenin 2015 dönemi Kıdem tazminatı 300.000 TL ancak kıdem tazminatı gideri henüz ödenmemiş olduğundan vergi yasalarının kanunen kabul edilme- yen giderdir ve mali karı etkilemez. Diğer bir ifadeyle, mali kar ile ticari kar ara- sında geçici fark oluşur. Geçici fark  $300.000 \times 0.20 = 60.000$  TL vergi alacağı ortaya çıkarmaktadır. "Vergilendirilebilir geçici farkın vergi etkisi olan vergi yükümlü- lüğü (borcu) dönem net karını düzelterek şekilde kayıt edilir. İndirilebilir geçici farkın vergi etkisi dönemin vergi giderini azaltmaktadır. Örneğimizdeki 60.000 TL" vergi varlığı gelecek dönemlerde gidere dönüşecek bir unsur olup, başka de- yimle peşin ödenmiş bir giderdir (Güçenme ve Poroy, 2007, s.2-15). Ayrıca işlet- me Şubat/2016 ayı başında emekli olacağını düşündüğü 5 işçisi için 31.12.2015 tarihinde toplam 11 yıllık kıdemi üzerinden hesaplanan kıdem tazminatı karşılığı olarak aşağıdaki muhasebe kaydını yapması gerekmektedir.

31.12.2015		
472. KIDEM TAZMİNATI KARŞILIĞI	165.000	
372. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		165.000
31.12.2015		
184. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI	33.000	
284. ERTELENMİŞ VERGİ VAR.		33.000

İşletme yapılan toplu sözleşme gereği 2016 yılı başında işçilerin maaşlarını %5 oranında arttırarak, işçilerin brüt maaşlarını 3.150 TL'ye çıkarmıştır. Bu du- rumda işletme yeni maaşlarına göre önceki 11 yıl için gerekli düzeltme kayıtları- nın yapılması gerekmektedir.

3 VUK'ta kıdem tazminatına karşılık ayrılıp ayrılmayacağına ilişkin özel bir hüküm yoktur. Buna karşın, gelir ve kurumlar vergisinin matrahı tespit edilirken, ayrılan kıdem tazminatı karşılıkları gider olarak yazılmamakta ve dolayısıyla matrahtan indirilmemektedir. Bunun nedeni Gelir Vergisi Kanununun 40. maddesinin üçüncü bendinde açıklanmıştır. Buna göre; bir giderin indirilebilir nitelikte olması için, ödenmiş olması gerekir. Kıdem tazminatı öden- miş nitelikte olmadığı için, matrahtan düşülmesi de söz konusu olmaz (Bedri, 2007: 57-58). TMS 12'de 26. madde (a) bendinde bu durum şöyle açıklanmıştır. "Emeklilik tazminatları- nın maliyeti çalışanların hizmet verdikleri sürece muhasebe kârının hesabında gider olarak dikkate alınabilir, ancak vergisel açıdan ya bir fona yatırıldığında ya da emeklilik halinde çalışana ödendiğinde gider yazılabilmesi mümkün olabilir. Bu durumda borcun defter de- ğeri ile genellikle sıfır olan vergiye esas değeri arasında bir indirilebilir geçici fark ortaya çı- kar. Bu indirilebilir geçici fark da, gelecek dönemlerde emeklilik fonlarına ya da emeklilere doğrudan ödeme yapıldığında vergiye tabi kârdan indirilmek suretiyle bir ekonomik fayda olarak geri dönecek olan bir ertelenmiş vergi varlığı oluşmasına yol açar."



*Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) – 10 Kapsamında Raporlama Döneminden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olayların Muhasebe Uygulamaları ve Raporlanması*

1.01.2016		
681. ÖNCEKİ DÖNEM GİDER VE ZARARLARI	165.000	
372. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		8.250
472. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		156.750

Burada emekliye ayrılacak olan 5 işçi 2016 yılı içinde 1 ay daha çalışmış olacağından ve bu çalıştığı döneme ilişkin olarak kısmi kıdem tazminatı ödenmesine hak kazanacağından aşağıdaki kaydı yapılarak 5 işçi için ayrılan karşılığın düzeltilmesi gerekecektir.

31.01.2016		
730. GENEL ÜRETİM GİDERLERİ	1.337,67	
372. KIDEM TAMİNATI KARŞ.		1.337,67
3.150 TL x 5 işçi x 31 Gün/365 = 1.337,67 TL		

01.02.2016 tarihinde, emekli olan 5 işçiye 174.562,50 TL tutarında kıdem tazminatı ödemesi yapılacak olup, bu tutardan binde 7.59 damga vergisi kesintisi dışında herhangi bir kesinti yapılmayacaktır.

2.01.2016		
372. KIDEM TAZMİNATI KARŞILIĞI	174.587,67	
102. BANKALAR		173.262,55
360. ÖDE. VERGİ VE FONLAR		1.325,12

Kıdem tazminatı ödendiğinde vergi yasaları açısından da gider kabul edildiğinden ödenen tazminat tutarının vergi matrahından mahsubu için aşağıdaki muhasebe kaydının yapılması gerekecektir.

2.01.2016		
691. VERGİ GİDERİ	34.917,53	
184. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI		34.917,53

Eğer 2016 yılı içerisinde yapılacak olan %5'lik maaş zammı kararı bilanço tarihi itibarıyla biliniyor olsaydı ve herhangi bir düzeltme işlemi yapılmadan eski ücretlerine göre kıdem tazminatı karşılığı ayrılmış olsaydı bilanço tarihinden sonra ortaya çıkan zam kararına göre bilançoda ayrılan karşılığın düzeltilmesi gerekecektir. Düzeltme öncesi bilanço aşağıda görüldüğü gibidir.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmemiş)**

184. ERT. VERGİ VARLIĞI	33.000	372. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.	165.000
284. ERT. VERGİ VARLIĞI	627.000	472. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.	3.135.000
		590. DÖNEM NET KARI	5.000.000

Ücret artışındaki değişiklik önceki yıllarda ayrılan karşılıkları da etkileyen bir husus olduğu için 31.12.2015 sonu itibariyle bilançoda ayrılan karşılıkların artan yeni ücrete göre aşağıdaki kayıtlar ile düzeltilmesi gerecektir.

1.01.2016		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	165.000	
372. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		8.250
472. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.		156.750
1.01.2016		
184. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI	1.650	
284. ERTELENÖİŞ VERGİ VARLIĞI	31.350	
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI		33.000

Düzeltilme sonrası bilanço aşağıdaki gibi görünecektir.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmiş)**

184. ERT. VERGİ VARLIĞI	34.650	372. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.	173.250
284. ERT. VERGİ VARLIĞI	658.350	472. KIDEM TAZMİNATI KARŞ.	3.291.750
		590. DÖNEM NET KARI	4.868.000

*Örnek 7: (Düzeltilme Gerektiren Olay)*

ABC A.Ş., 2015 yılı itibariyle çeşitli gerekçelerle kendi aleyhine açılan aşağıdaki 4 dava ile karşı karşıyadır. Bu davalara ilişkin bilgiler şöyledir (Bozkurt, 2013:252-255).

Davalar	Tazminat (faiz ve gecikme cezaları ile birlikte) Talepleri	Davalara İlişkin Öngörü
1	100.000	Muhtemelen kazanılacak
2	500.000	Muhtemelen kazanılacak
3	250.000	Muhtemelen kaybedilecek
4	400.000	Muhtemelen kaybedilecek

Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde ise doğal olarak, 2015 yılında, TMS 37'ye göre aşağıdaki kayıtlar yapılmıştır.

31.12.2015		
659. DİĞER OLA. GİDER VE ZARARLAR	650.000	
379. BORÇ VE GİDER KARŞ.		650.000

*Not: Tahmini zararların içerisinde yer alan faizler de özünde ceza olduğu için 659. Diğer Olağan Gider ve Zararlar hesabına aktarılmıştır.*

ABC A.Ş.'nin 31.12.2015 tarihli bilançosunda gözükten bazı rakamlar ise şöyledir.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmiş)**

379. BORÇ VE GİD. KARŞILIK.	650.000
590. DÖNEM NET KARI	1.000.000

ABC A.Ş.'nin mali tabloları, 15.03.2016 tarihinde, yönetim kurulu tarafından incelemiş ve yayımlanmak üzere onaylanmıştır. 15.02.2016 tarihinde de beklenildiği üzere davalar kaybedilmiş ve aynı tarihte ABC A.Ş. 800.000 TL tazminat ödemiştir.

Davanın sonuçlanması raporlama dönemi sonu itibarıyla mevcut olan koşullara ilişkin kanıt sağlayan bir olaydır. Standarda göre; bu olay, bilanço tarihinden sonraki bir olay olduğu için işletme, 31 Aralık 2015 tarihinde (800.000-650.000) 150.000 TL daha zarar raporlamalı, yani 31 Aralık 2015 tarihinde sona eren yıllık döneme ilişkin karını bu tutar kadar azaltmalıdır. Bu işlem sürecini kayıtlarla anlatmak gerekirse, Öncelikle, 15.02.2016 tarihinde kayıtların nasıl olması gerektiğine bir bakalım.

15.02.2013		
379. BORÇ VE GİDER KARŞILIKLARI	650.000	
659. DİĞER OLAĞAN GİDER VE ZARARLAR	150.000	
102. BANKALAR		800.000

Yapılması gereken bu kayıt, 2016 yılının karından 150.000 TL düşüleceğini göstermektedir. Hâlbuki standarda göre, bu tutar, 2015 yılının karından düşülmelidir. Bu nedenle de 2015 yılı mali tabloları, SPK defterine<sup>4</sup> kaydedilecek aşağıdaki kayıtlara istinaden düzeltilmelidir.

4 Sermaye Piyasası Kanununa tabi olan TFRS/TMS uygulayan şirketler, mali nitelikteki işlem ve olayları yasal defterlere kaydetmekte, TFRS/TMS uygulamaları için ise ayrıca SPK Defteri tutmaktadırlar. 01.01.2013 tarihinden itibaren, mali işlemlerin, mali tablolarda, standarda uygun bir şekilde raporlanması için, benzeri bir düzenlemenin, TFRS/TMS uygulama kapsamında olacak şirketler için de uygulanacağını tahmin etmekteyiz.

31.12.2015		
659. DİĞER GİDER VE ZARARLAR	650.000	
379. BORÇ VE GİDER KARŞ.		650.000

Şimdi standarda uygun düzeltmeler yapılmış olup bilanço aşağıdaki şeklini almış olacaktır.

**31.12.2015 TARİHLİ BİLANÇO (Düzeltilmiş)**

379. BORÇ VE GİD. KARŞILIK.	650.000
590. DÖNEM NET KARI	1.000.000

Ancak işlem burada bitmemektedir. Çünkü 2016 yılı yevmiye kayıtlarında gösterilen 150.000 TL'lik gider, eğer herhangi bir düzeltme işlemi yapılmamış ise, 2016 yılı gelir tablosuna aktarılacak ve 2016 yılı karını da azaltacaktır. Böyle bir durum bu giderin hem 2015 hem de 2016 yılında gider yazılması sonucunu doğuracaktır. İşte bu nedenle SPK defterine yapılacak son kayıtlar da şu şekilde olmalıdır.

31.12.2015		
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI	150.000	
379. BORÇ VE GİDER KARŞ.		150.000
15.02.2016		
379. BORÇ VE GİDER KARŞILIKLARI	150.000	
659. DİĞ. OLA. GİD. VE ZAR.		150.000

*Örnek 8: (Düzeltilme Gerektirmeyen Olay)*

ABC A.Ş. hazır gıda sektöründe faaliyet gösteren bir şirkettir. 01.09.2015 tarihinde şirketin ürünlerini tüketen müşterilerinin neredeyse tamamı zehirlenmiştir. Bu olay sonucunda zehirlenen müşteriler, 10.10.2015 tarihinde ABC işletmesine 50.000 TL'lik dava açmışlardır. Bu kapsamda ABC işletmesi 31.12.2015 tarihinde finansal tablolarında 50.000 TL karşılık ayırmıştır. Raporlama dönemini izleyen 01.04.2016 tarihinde ilgili Mahkeme, zehirlenen müşteriler için 40.000 TL tazminat ödenmesine karar vermiştir. Tazminat tutarı ise 20.04.2016 tarihinde ödenmiştir. Öte yandan, finansal tablolar işletme yönetimi tarafından 31.12.2015'de hazırlanmış ve 10.02.2016'da yönetim kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu durumda ilgili mahkemenin kararı finansal tabloların onay tarihi olan 10.02.2016 tarihinden sonra yani 01.04.2016 tarihinde verildiği için TMS-10 kapsamında, raporlama döneminden sonraki olaylara dahil edilecektir ve finansal tabloların düzeltilmesine gerek olmayacaktır. Buna göre;

31.12.2015		
659. DİĞER GİDER VE ZARARLAR	50.000	
379. BORÇ VE GİDER KARŞ.		50.000

Ancak bu gider vergi mevzuatınca kabul edilmeyeceği için ya da başka bir anlatımla, bilançonun kaynak hesaplarında vergi değeri (0) < Muhasebe değeri (25.000) olduğu için, vergi uyumlama kaydı yapılmalıdır;

31.12.2015		
284. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI	10.000	
691. VERGİ GELİRİ		10.000

Raporlama dönemini izleyen 01.03.2016 tarihinde ilgili mahkeme, zehirlenen müşteriler için 40.000 TL tazminat ödenmesine karar verildiğinde ve 20.04.2016 tarihinde ödeme yapıldığında;

1.03.2016		
379. BORÇ VE GİDER KARŞILIKLARI	50.000	
381. GİDER TAHAKKUKLARI		40.000
671. ÖNC. DÖNEM GEL. VE KAR.		10.000
1.03.2016		
691. VERGİ GİDERİ	10.000	
284. ERTELENMİŞ VERGİ VARLIĞI		10.000
20.04.2016		
381. GİDER TAHAKKUK.	40.000	
102. BANKALAR		40.000

*Örnek 9: (Düzeltilme Gerektirmeyen Olay)*

ABC Yayın evi, muhasebe alanında basılmış bazı akademik kitapların telif hakkına sahiptir. ABC şirketi, 10.10.2014 tarihinde XYZ şirketi tarafından kendi kitabının izinsiz kopyalanması ve bunun sonucunda telif hakkının ihlali nedeniyle XYZ şirketine karşı yasal süreç başlatmıştır. Bu kapsamda ABC şirketinin tazminat talebi, 45.000 TL'dir. 01.04.2016 tarihinde sonuçlanan davada mahkeme, 45.000 TL'yi XYZ işletmesinin ABC işletmesinin zararlarını tazmin etmesini gerektirici yönde hüküm vermiştir. 20.04.2016 tarihinde XYZ işletmesinden ilgili tazminat tutarı tahsil edilmiştir. Finansal tablolar işletme yönetimi tarafından 31.12.2014'de hazırlanmış ve 10.02.2015'de yönetim kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu durumda ilgili mahkemenin kararı finansal tabloların onay tarihi olan 10.02.2015 tarihinden sonra verildiği için TMS-10 kapsamında, raporlama döne-

minden sonraki olaylara dahil edilecektir ve finansal tabloların düzeltilmesine gerek olmayacaktır.

10.10.2014 tarihinde davanın ileride ABC işletmesi lehine sonuçlanma olasılığı vardır ancak kesinlik söz konusu değildir. Bu nedenle de dava kesinleşinceye kadar, ABC işletmesi bu durumu finansal durum tablosu dipnotlarında koşullu varlık olarak sunacaktır. Ayrıca, davanın ABC işletmesi lehine sonuçlanması ile aynıdır. Bu nedenle de aşağıdaki kayıt yardımıyla ilgili varlık finansal durum ve finansal performans tablolarına yansır. Dava sonucu kesinleştiğinde ve ilerleyen bir tarihte tahsilat yapıldığında aşağıdaki kayıtlar yapılacaktır.

1.04.2016		
181. GELİR TAHAKKUK.	45.000	
649. DİĞ. OLA. GELİR VE KARLAR		45.000
20.04.2016		
102. BANKALAR	45.000	
181. GELİR TAHAKKUKLARI		45.000

*Örnek 10: (Düzeltilme Gerektiren Olay)*

KARATEKİN A.Ş. bir miktar ticari malı 13.12.2015 tarihinde KALE A.Ş'ye 100.000 TL'ye çek karşılığında satmış bulunmaktadır. Ancak dönem sonunda yapılan envanter incelemesinde bu satışın kayıtlara geçirilmediği tespit edilmiştir. Döneme ait finansal tablolar 05.02.2016 tarihinde onaylanarak yayımlanmasına karar verilmiştir (KDV ihmal edilmiştir). 2015 yılı kapanış kaydı yapılmamışsa gerekli düzeltme işlemi aşağıdaki gibi yapılmalıdır (Tekşen ve Büyükarıkan, 2016, s. 473-474'den uyarlanmıştır).

31.12.2015		
101. ALINAN ÇEKLER	100.000	
600. YURTIÇİ SATIŞLAR		100.000

2015 yılı kapanış kaydını yapmışsa, gerekli düzeltme işlemi aşağıdaki gibi yapılmalıdır.

31.12.2015		
101. ALINAN ÇEKLER	100.000	
590. DÖNEM NET KARI		100.000

2016 yılı açılış bilançosunda da gerekli düzeltmeler aşağıdaki gibi yapılmalıdır.

31.12.2015		
101. ALINAN ÇEKLER	100.000	
570. GEÇMİŞ YIL KARLARI		100.000

## Sonuç

Finansal tablolar, işletmenin ve işletme ile ilgili diğer çıkar grupların işletmenin mali olayları hakkında bilgi verir. Bu bilgilerin faydalı ve doğru olması hem işletme yöneticilerinin hem de işletme paydaşlarının kararları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilgilerin doğruluğu ve gerçeği göstermesi yanı sıra zamanlaması da bir o kadar önemlidir. Karar vericilerin zamanında elde edemediği bilgi önemli bir bilgi olsa bile karar verme noktasında bir anlam ifade etmeyecektir. Bu kapsamda, raporlama tarihi ile onaylanma tarihi arasında geçen süre boyunca raporlama dönemindeki var olan bilgileri etkileyecek bazı olayların ortaya çıkması muhtemel olacaktır. Raporlama tarihinden sonra, ancak finansal tabloların onaylanma tarihinden önce ortaya çıkan olaylar finansal tabloları önemli şekilde etkileyebilir. Kısacası, raporlama tarihi ile finansal tabloların yayım için onaylandığı tarih arasında gerçekleşen olaylar finansal tablo kullanıcılarının alacakları kararlarda büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, ortaya çıkacak olan bu olayların hangi kapsamda değerlendirileceği hususunda TMS-10 Raporlama Döneminden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olaylar Standardı bu olaylara ilişkin açıklık getirmiştir. Bu standartla işletmenin finansal durumunu ve performansını etkileyecek lehine veya aleyhine gelişen olayların gerekli düzeltmeler ile daha doğru ve güvenilir bilgilerin finansal tablolarda yer alması sağlanacaktır.

TMS-10 Raporlama döneminden (bilanço tarihinden) sonra meydana gelen olaylar, raporlama dönemi ile finansal tabloların yayımlanma tarihi arasında geçen olayları kapsamaktadır. Söz konusu olaylar, düzeltme gerektiren olaylar ve düzeltme gerektirmeyip dipnotlarda açıklama gerektirecek olaylar olarak ikiye ayrılmaktadır. Burada, raporlama tarihinden sonra düzeltme gerektiren olayların ortaya çıkması durumunda, bu olaylar yeni duruma göre düzeltilir veya daha önce dikkate alınmamış olan durumlar gerekli muhasebe kayıtlarıyla finansal tablolara alınır. Düzeltme gerektirmeyen olaylar için ise finansal tablolarda herhangi bir düzeltme yapılmaz, ancak dipnotlarda açıklama yapılır. Bu kapsamda finansal tablolarda yer alan bilgilerin bilgi kullanıcılarının alacakları kararlarda daha faydalı olabilmesi için yol gösterilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok TMS-10 standardı kapsamında düzeltme gerektiren olaylar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çalışma, düzeltme gerektiren olayların yanında düzeltme gerektirmeyen olayları da kapsamı açısından özgünlüğünü artırmıştır.

## Kaynakça

- Bedri, B. (2007). *Ertelenmiş Vergiler ve Ertelenmiş Vergilerin Finansal Tablolara Yansıtılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, İ. (2013). *Türkiye Muhasebe Standartları*. Ankara: Adalet Yayın Evi.
- Delikanlı, İ. U. (2009). Finansal Tabloların Yayımının Onaylanma Süreci ve Bu Süreçteki Gelişmelerin Tablolara Yansıtılması. *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 29(2), 106.
- Gönen, S. ve Kutay, N. (2013). Finansal Tablo Kullanıcılarının Karar Almalarında TMS 10 Raporlama Döneminden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olayların Önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(5), 41.
- Gücenme, Ü. ve Poroy, A. (2007). Vergilerin Muhasebeleştirilmesi, Ertelenen Vergi Varlık ve Yüklümlülükleri. *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 6(21), 1-16.
- Güler, İ. (2012). *Açıklamalı, Yorumlu ve Karşılaştırmalı Türkiye Finansal Raporlama Standartları ve KOBİ TFRS Uygulaması*. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Kamu Gözetim Kurumu (2017). <http://kgk.gov.tr/DynamicContentDetail/6538/TMS/TFRS-2017-Seti> Erişim Tarihi: 12.12.2017
- Örten, R., Kaval, H. ve Karapınar, A. (2007). *Türkiye Muhasebe-Finansal Raporlama Standartları TMS-TFRS*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Örten, R., Kaval, H. ve Karapınar, A. (2012). *Türkiye Muhasebe-Finansal Raporlama Standartları (TMS-TFRS) Uygulama ve Yorumları*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Örten, R., Kaval, H. ve Karapınar, A. (2015). *Türkiye Muhasebe – Finansal Raporlama Standartları: Uygulama ve Yorumları*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özerhan, Y. ve Yanık, S. (2012). *IFRS/LAS Uyumlu Türkiye Muhasebe Standartları ve Türkiye Finansal Raporlama Standartları*, Ankara: TÜRMOB Yayınları.
- Tekşen, Ö. ve Büyükarıkan, U. (2016). TMS 10 Raporlama Döneminden Sonraki Olayların Muhasebe Açısından İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 1-13.
- Tüm, K. ve Memiş, M. Ü. (2015). TMS 10 Raporlama Döneminden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olaylar Standardı ve Bağımsız Denetçilerin Sorumlulukları, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 324.
- Yükçü, S. ve Yaşar, S. (2013). TMS 10 Raporlama Tarihinden (Bilanço Tarihinden) Sonraki Olaylar Standardına İlişkin Uygulamalar, *Mali Çözüm Dergisi*, 23(115),17-20.



## PSİKOLOJİ KURAMLARI VE YARATICILIK İLİŞKİSİ<sup>1</sup>

Dilara ONUR<sup>2</sup>

### Öz

Yaratıcılık kavramı yüzyıllardır tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varlığını gösteren bir olgudur. Bu bağlamda yaratıcılık kavramı farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından o disiplinin dinamiklerine bağlı olarak farklı açılardan ele alınmakta ve farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Felsefe, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim, mimarlık vb. gibi disiplinlerinin üzerinde teoriler ürettiği; yalın tanımlamalara sığmayan, çok boyutlu bir fenomen olarak yaratıcılık kavramı farklı açılardan ele alınarak sınıflandırılmıştır. Birçok farklı alanda irdelenen yaratıcılık kavramı bu makale kapsamında psikoloji bilimi kuramları özelinden değerlendirilecektir. Psikolojinin bir bilim olarak gelişim sürecindeki tüm psikoloji kuramları irdelendiğinde, davranışçı kuramın yaratıcılık ile ilişkisi tespit edilemediği için, bu makale kapsamında davranışçı kurama yer verilmemiştir. Bu çalışma kapsamında, psikoloji kuramlarından psikoanalitik (psikodinamik), hümanistik, gestalt ve bilişsel kuramlarının yaratıcılık ilişkisi analiz edilecektir. Ayrıca bu irdemeler günümüzde birçok psikoloğun, kendilerini kuramsal yaklaşım türlerinden birine "saf" anlamda bağlı görmediği ve bu yaklaşımlar arasındaki farklılıkların artık geçmişteki kadar keskin olmadığı düşüncesi ve bilinci ile gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikoloji Kuramları, Yaratıcılık, Kişi, Süreç, Nesne

### *The Relation between the Theories of Psychology and Creativity*

#### **Abstract**

The concept of creativity is an ever existing norm that plays a crucial role in all kinds of affective and intellectual domains. In this context, the concept of creativity is treated in various different ways by the researchers from various fields based on the field-dynamics and, thus, different definitions are made. The concept of creativity which has been conceptualized and theorized in different ways by different disciplines such as philosophy, social sciences, fine arts, education and architecture and which is well beyond the simple definition and which has a multi dimensional phenomenon has been classified in different ways. The concept that is studied in many different fields will be evaluated on the basis of "theories of psychology" within the scope of this study. When all psychological theories are examined in the development of psychology as a scientific field, behavior theories have not been evaluated in the scope of this study which is partly due to the fact that the relation between behavior theories and creativity couldn't be established. Within scope of this study, instead, the relation between creativity and psychoanalytic, humanistic, gestalt and cognitive theory will be analyzed.

**Key Words:** Theories of Psychology, Creativity, Person, Process, Object

- 1 Bu makale, Onur, D. (2016) tarafından yazılmış "Tasarım Eğitiminde Farkındalık Ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2 Öğr. Gör. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, dilara.onur@hotmail.com

## Giriş

**T**üm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varlığını gösteren yaratıcılık kavramı yüzyıllardır üzerinde tartışılan bir olgudur. Yaratıcılık, entelektüel birikim ve deneyimler aracılığıyla sorun olarak düşünölen her türlü eksikliğin fark edilerek; bu sorunlara karşı geliştirilecek yenilikçi, özgün, alışılmışın dışında olanı kurgulayabilme becerisidir. Ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen; bütün insanların sahip olduğu bir yetenek ve düşünme aşamasında kullandıkları doğal bir özellik olan yaratıcılık; duyular, duygular, farkındalıklar, düşünsel ve zihinsel yetilerin ilişkisel bütönlüğü ile ortaya çıkan bir yetidir.

Yaratıcılık kavramının, yalın tanımlamalara sığmayan, karmaşık bir süreç olduğu, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varlığını gösterdiği açıktır (San, 1998). Çok boyutlu bir fenomen olan yaratıcılık kavramı, farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından ilgili disiplinlerin dinamiklerine bağılı olarak farklı açılardan ele alınarak tanımlanmıştır. Felsefe, psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim, mimarlık gibi disiplinlerde irdelenen, farklı disiplinlerin hakkında teoriler ürettiği bir konu olan yaratıcılık teorisi ile ilgili literatürde çeşitli kuram, yaklaşım ve sınıflamalar yer almaktadır (Baron ve Harrington, 1981; Liu, 2000). Tüm disiplinlerde tartışılan yaratıcılık olgusunun, tasarım disiplininde de çok önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Tasarım disiplini, yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşım ve kuramlardan beslenmektedir. Özellikle psikoloji alanının insanın zihinsel, düşünsel, duyuşsal ve bilişsel yapısı hakkında farklı kuramsal ve deneysel çalışmaların ortaya koyduğu yeni ve önemli bulgularla, yaratıcılık kavramı tasarım disiplininde de çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Yaratıcılık kavramına dair yapılan birçok çalışma sonucunda sahip olunan farklı bakış açılarıyla, psikoloji bilimi ile paralel çalışan yaratıcılık olgusunu inceleyen birçok kuram geliştirilmiştir.

Yaratıcılık olgusunu, yaratıcı davranışta güdülenem, yaratıcı bireylerin belirleyici kişilik özellikleri gibi kişilik yönüyle ele alan yaklaşımlar, psikoanalitik (psikodinamik) kuram ve hümanistik kuram olmak üzere iki grup altında değerlendirilebilir. Kuramlar arasındaki en belirleyici farklılık, psikoanalitik kuramın bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge üzerine, hümaniter yaklaşımın ise insan potansiyeline verdiği değer ve bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönlendirebileceği düşüncesi üzerine yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Psikoanalitik (psikodinamik) ve hümanistik görüşlerin yanı sıra, gestalt kuramları ve bilişsel kuramlar; bilişim sürecini inceleyen daha sonraki teorik, deneysel veya uygulamalı çalışmalar için itici bir ivme oluşturmaktadır (Altıntaş ve Gültekin, 2005; Atkinson, Bem ve Maren, Smith, Fredrickson, 1996; Liu, 2000; Onur, 2016).

Bu çalışma kapsamında, yaratıcılık kavramı bu psikoloji kuramları özelinde değerlendirilecektir. Tüm psikoloji yaklaşımlarının yaratıcılıkla ilişkileri özelinde yapılan irdelemeler sonucunda, davranışçı kuramın yaratıcılıkla ilişkisi tespit edilemediğinden; bu çalışma kapsamında; yaratıcılık kavramının psikoanalitik kuram (psikodinamik), hümanistik kuram, gestalt kuram ve bilişsel kuram ile ilişkileri irdelenmiştir. Bu kuramlardan bazıları yaratıcılığı kişilik yönüyle, bazıları süreç yönüyle ele alırken, bazıları da yaratıcılığı ürün özellikleri özelinde değerlendirmişlerdir. Bunların haricinde sosyokültürel çalışmalar, biliş bilimi temelli yaklaşımlar ve yaratıcı süreci problem çözme süreci olarak ele alan birçok çalışma da yer almaktadır. Bu irdelemeler günümüzde birçok psikoloğun, kendilerini kuramsal yaklaşım türlerinden birine “saf” anlamda bağlı görmediği ve bu yaklaşımlar arasındaki farklılıkların artık geçmişteki kadar keskin olmadığı düşüncesi ve bilinci ile gerçekleştirilmiştir.

### **Psikoanalitik (Psikodinamik) Kuram**

Psikoanalitik (Psikodinamik) kuramda yaratıcılık kavramı ile ilişkili söylemler kişilik merkezli savunma mekanizmaları üzerine kurgulanmıştır. Bu kişilik kuramı davranışı bireyin içindeki psikolojik dinamiklerin bir sonucu olarak kabul eder. (Morris, 2002). Bu kuramın çıkış noktası Freud’un zihinsel süreçleri; bilinçaltı, ego (ben) ve süper ego ilişkileri içinde tanımlanmasına dayanmaktadır (Sternberg ve Lubart, 1999; Colins ve Amaible, 1999; Dacey, Lennon ve Fiore, 1998; Lubart, 1994; Smith, Ward ve Finke 1995). Freud, yaratıcılığı kişinin karşı koyamadığı “libido” enerjisi ile bilinçaltı arasındaki çatışmanın savunması, bilinçdışı gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirmektedir. Freud’un bu bakış açısı merkez alınarak, psikoanalitik kişilik kuramı, bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge ile ilişkilendirilmektedir (Cüceloğlu, 2005).

Birçok görüşe temel oluşturan psikoanalitik kuramda Jung, Kubie, Kris, Adler gibi araştırmacıların da belirttiği gibi yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Psikoanalitik kuramda yaratıcı düşüncenin zihinde bilinçsiz zıtlıkların veya primitif itici güçlerin bilinç dışı aniden ortaya çıkışı sonrasında amaca yönelik rasyonel muhakemenin oluşması, bilinçsiz olarak oluşan içeriğin analizinin yapılması sonucunda oluşturulmuştur (Adams, 2001; Finke, Ward ve Smith, 1992).

Jung’a göre, yaratıcılık bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel bir yetenektir ve hammadresi toplumsal bilinçaltıdır (May, 1994). Ona göre bilinç, bilinçaltının yabancı mantıksız sapkınlıklarını kontrol ederken, bilinçaltı da bilincin yavan ussallığına engel olur. Ona göre bu yaratıcı süreçteki kişiyi kendini yenilemeye çalışan ve yaratıcı bir gerilim içinde bulunan bir varlık olarak görür (Altıntaş ve Gültekin, 2005). Jung vd. (2010) yaratıcılığın hammaddesinin de sosyal anılar ve deneyimler deposu olan toplumsal bilinçaltına dayandığını belirtmektedirler.

Kris (1952) ise yaratıcılığı esinlenme, zenginleştirme süreci olarak ele almaktadır. Ona göre yaratıcılık, savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir şekilde aniden oluşan, ilk düşünce sürecidir ve ona göre bu süreçte geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşünce ortadan kaldırılmalıdır. Dürtü yönelimli organize olmamış dominant yapıdaki süreçte anında ortaya çıkan nötr enerji serbest kalacak, işlevsel bir zevke dönüşecek, ardından da kişiyi yaratıcılığa sevk edecektir.

Kubie'ye (1958) göre yaratıcılık, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlüktür. O yaratıcılığı, gerçek bilinç ile bilinçaltında şifrelenmiş kavramlar arasındaki gidiş gelişlerin yaşandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Kubie, yaratıcılık üzerine nörotik davranışların kalıcı etkilerini araştırmış; bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulayarak korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönlerinin yaratıcı üretimi sınırlandırdığını iddia etmiştir.

Adler ise yaratıcılığı, temelde aşağılık duygularının bastırılması amacıyla farklı bir savunma mekanizmasının harekete geçirilmesi olarak adlandırır (Dacey ve Lennon, 1998; Finke vd. 1992; Lubart, 1994;). Adler yaratıcılığın insanın eksiklik duyduğu duygularını denkleştirme ihtiyacından doğduğunu belirtir. Yaratıcılığı kişinin çocukluktan başlayarak eksikliğini duyduğu şeyleri bir dönüşüm içinde elde etme çabası olarak değerlendirir ve bu süreci umulmadık bir anda ortaya çıkan travmatik bir deneyim olarak adlandırır (Collins ve Amabile, 1999; Takala, 1993).

Psikonalitik (Psikodinamik) Kuram, yaratıcılık kuramları arasında belki de en çok tartışılanı olmuştur. İnsan davranışlarının sadece bilinçli süreçlerle açıklanamayacağını vurgulayan bu kuram, psikolojinin bilinçaltını da incelemesi gerektiğini savunur. Yaratıcı düşünce alanında farklı bir bakış açısı kazandıran psikoanalitik (psikodinamik) kuram, yaratıcılığı insanın bilinçaltına itilmiş ve eksikliğini duyduğu duygularının aniden ortaya çıktığı özgür bir esin süreci olarak açıklar.

## **Hümanist Kuram (İnsalcıl Kişilik Yaklaşım Kuramı)**

Hümanist kuram insan potansiyellerine büyük değer veren ve bireyin kendi yaşantısını istediği gibi yöneltebileceğini vurgulayan yaklaşımlardır. Abraham Maslow (1908-1970), Carl Rogers (1902-1987) ve Erich Fromm (1900-1980) bu kuramın öncüleri olmakla birlikte; Hümanist kuramı temelini, Adler'in kişinin en iyiye ulaşmak için sürekli çabaladığı görüşü oluşturmaktadır (Morris, 2002). Bu kuram, olumlu güdülerimizin olduğunu ve hep daha üst düzeye doğru ilerlediğimizi vurgular. Hümanistik görüşte olanların bireylerin geçmişte neler yaptıkları ya da nasıl düşündükleri ile uğraşmaktan çok, şu anda yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri ile değişme gelişme potansiyelleri ile ilgilendiklerini vurgularlar (Cloninger, 1993).

Hümanistik bakış açısı altında yaratıcılık, psikoanalitik bakış açısına kıyasla, daha bilinçli ve belli bir amaca yönelik olması konusunda ele alınarak değerlendirilmiştir. Hümanist psikologlar insan potansiyeline verdiği değerle yaratıcılığın, bireyin kendi ego kontrolü ile gerçekleştirebileceği görüşünü savunmaktadır (Dacey vd. 1998). Hümaniter yaklaşım yaratıcı düşüncenin insanın bilinçli tavrının yoksunluğundan oluştuğunu reddetmekte, bireyin kişilik özelliklerinin ve problem çözme sürecindeki bilinçli olarak ortaya koyduğu bireysel tavrının önemine vurgu yapmaktadır (Craft, 2001). İnsancıl davranışlara göre, yaratıcılık insanın istedik davranışlardan birisidir. Ve her insan bu özelliklerle doğar. Her insan uygun ve yeterli koşullar, zaman sağlanırsa, yaratıcı ürünler ortaya koyabilir. Bu kurama göre, yaratıcılık ürün ya da süreç temelli olmaktan çok bireyin iç ve dış yaşam kalitesi ile ilgilidir (Bender, 2006; Kırışoğlu, 1991; Parsıl, 2012). Hümanist psikologlar insanlığı yok edecek, yıkıma yol açacak yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar. Yaratıcı ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmektedirler. Onlara göre yaratıcılığı oluşturan koşulların; gerginlik veya stres değil, rahatlık; eleştiri değil, kabul edici ortamlar olduğunu savunmaktadırlar (Yavuzer, 1989).

Hümanist kuramın öncülerinden Maslow (1959), yaratıcılık kavramına, insanın temel ihtiyaçlarını gerçekleştirmesi için oluşturduğu eylemsel dizilim ve ihtiyaç hiyerarşisi en üst basamağında yer vermekte ve bu basamakta yaratıcılığın kendiliğinden, ek bir çabayı gerektirmeden saf ve kolay bir şekilde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Yaratıcılığı temel yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık (kontrollü, disiplinli) olmak üzere iki yönüyle tanımlamakta, insan davranışını etkileyen önemli faktörlerin başında gereksinimlerin ve güdülenmenin olduğunu öne süren kişilik kuramının temelini de "kendini gerçekleştirme" kavramına dayandırmaktadır.

Hümanist görüşün ileri gelenlerinden Rogers'a (1959) göre, yaratıcılık yarar sağlayabilen, bir amaca yönelik ve bilinçli bir süreçtir. Yaratıcılığı belirleyen kategoriler arasında, bireyin yalnız başına bir değer olduğunu kabul etmesi, dışsal değerlendirmelerden yoksun bir ortam oluşturulması ve duygu sezgisi, empati ile anlayış vardır. Rogers, her canlı belirli yetenek, kapasite ve potansiyelle, bir anlamda yaşam ilerledikçe eklemeler yapılabilecek genetik bir taslak ile doğduğunu savunur (Maddi, 1989). Ona göre yaşamın amacı, bu genetik taslağı gerçekleştirmek, yani olabileceğimizin en iyisi olmaktır (Morris, 2002). Fromm (1959) ise hümanistik kuramda yaratıcılığın farklı bir yönüne değinir. Ona göre aşkınlık ihtiyacı yaratıcı bir varlık olma ihtiyacından kaynaklanır. Aşkınlık, bireyin yaratıcı varlık olma gereksinimi olarak tanımlanırken, yaratıcılık bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. Fromm'un değindiği bir tek yaratıcı kişilik tipi vardır, ona göre başkalarını seven ve başkalarını kendi kadar düşünen karakterler yaşamda yaratıcı yöneliş sergilerler. Yaratıcı olmayan yöneliş ise, alıcı-kabul eden, sömürücü-zorla alan-, biriktirici-saklayan-, pazarlayan-değiş-tokuş eden- kişilik tipleriyle açıklar (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

İnsanın bireysel yaşam kalitesi ve iç mutluluğuna önem veren Hümanist Kuram, bireylerin geçmiş deneyimleri yerine bireylerin o günkü deneyim ve düşünceleriyle ilgilenir. Yaratıcılığın insanın ego kontrolü dışında ve bilinçsiz tavırları ile oluştuğu kabulünü reddeden Hümanist Kuram, yaratıcılığın insanın bireysel yeteneklerini bilinçli ve belli bir amaca yönelik kullandığı anda ortaya çıktığını savunur.

## Gestalt Kuramı

20.yüzyılın başında kendilerini gestalt psikologları olarak adlandıran bir grup Alman psikolog duyuşsal bilgiyi yorumlamada kullanılan ilkeleri keşfetmek için bazı araştırmalar yapmışlardır (Atkinson vd. 1996) ve bu düşünce merkez alınarak Gestalt kuramcıları (Max Wertheimer (1880-1943) Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) davranışların bir bütün olduğunu ve parçalara ayrılamayacağını savunmuşlardır.

Gestalt kuramcıları, beynin var olan duyuşsal bilginin basit toplamından daha fazla tümleşik bir algısal deneyim yarattığını düşünmekte ve zihinsel süreçlerin düzenlenmesiyle ilgilenmektedirler. Onlar algısal deneyimlerimizin uyarının oluşturduğu örüntülere ve deneyimlerimizin düzenlenmesine bağlı olduğuna karar vermişlerdir. Onlara göre bütün, kendisini oluşturan parçalardan farklıdır; bütün birbiriyle ilişki içindeki parçalardan oluşmaktadır (Atkinson vd. 1996; Morris, 2002). Bu kuram psikologları, görmenin bir düzenleme aracı olduğunu savunurlar. İnsanın görme sürecinde önce görsel parçaları topladığını, ardından bu toplanan parçaları birleştirerek görülen bir nesne haline getirdiğini savunurlar. Bu süreçte de, görmenin daha en başından düzenlendiği, yani bir düzenleme olduğunu ileri sürerler.

Gestalt kuramında yaratıcı davranışa bakış ise, çözülmesi gerekli olan sorunların ya da ortaya çıkan zorlukların fonksiyonu olarak, belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Gestalt kuramcıları, sorunu tamamlanması gereken tamamı olmayan bir bütün olarak görmektedirler. Sorun ve çözümler karşısında yaratıcı davranıştan söz etmelerine karşın yaratıcılık sürecini açıklamazlar (Yavuzer, 1989). King, Wertheimer, Keller ve Crochetière (1994) Gestalt kuramını destekleyen görüşleri ile yaratıcı sürecin gerçekleşmesi için düşünce sürecinin parçalara ayrılması ve yeniden yapılandırılması gerekliliğini vurgularlar. Max Wertheimer (1945), yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Bir sorunun yapısal yönleri ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse, onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöneltmelere yol açarlar. Bu türün yeniden yapılaştırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer.

Gestalt kuramında, yaratıcı süreçte, sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır. Sorunu çözen birey rahatsızlıkların

hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmeli ve yapısal gruplaştırmaların bütünlüştürmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekmektedir. Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır. Yaratıcı süreçte yapısal doğruluk, parçalı doğruluktan daha çok aranan bir özellik olmalıdır (Sungur, 1992).

İfade edilen özellikler ışığında Gestalt teorisinin yaratıcı sürece etkisi, yaratıcı düşünceye katkısı ve görsel algılamadaki önemi büyüktür. Gestalt psikoloji kuramı, yaratıcılığa çözülmesi gerekli olan sorunların parçalara ayrılarak, yeni bir bütün çerçevesinde yeniden keşfedilmesi ve ardından yeniden yapılandırılması olarak bakar.

## **Bilişsel Kuram**

Francis Galton'un (1882-1911), Jean Piaget (1896-1980), Graham Wallas (1926), ve Sarnoff ve Mednick'in araştırmalarından esinlenen bilişsel psikoloji, algılama, bellek ve bilgi işlem süreçlerini inceleyen bir alandır. Bilişsel kuram, organizmanın içinde yer alan bilişsel süreçlerin türü ve yapısıyla, gözlenebilen davranışların türü ve özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırır. Bilişsel kuramcıları insanların bilgiyi algılama, saklama ve bilince geri getirmeleriyle ilgilenirler. Onlar algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerinin incelenebileceğine ve incelenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. (Cüceloğlu, 2005; Morris, 2002).

Bilişsel kuramın, psikolojinin hemen her alanını etkilemiş olması ve yaygınlığının artması nedeni ile psikolojinin tanımı artık eskisinden farklı olarak yapılmaktadır. Yirmi yıl önce çoğu psikoloji kitabı psikolojiyi, davranışın bilimsel incelemesi olarak tanımlarken; bugün psikoloji kitaplarında "davranışın" düşünce, duygu, deneyim ve benzeri süreçleri içerdiğini yazmaktadır. Bilişsel gelişimlerden etkilenmiş bazı psikoloji kitaplarında psikoloji, davranışın ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Morris, 2002; Sperry, 1988).

Bilişsel kurama göre, davranışımız, bilişler (kişilerin bir durumu ve o durumda kendi haklarında ne düşündükleri) ile öğrenme ve geçmiş deneyimlerin (pekiştirme, ceza ve model alma da dahil olmak üzere) ve yakın çevrenin etkileşiminin bir ürünüdür (Morris, 2002).

Bilişsel (cognitive) kuramı psikologları insanı, edilgen bir yaratık olarak değil, algılayan, uyarıcıları işleyen, anlamlandıran etken (aktif) bir sistem olarak görürler. Onlara göre insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir. Bilişsel psikoloji zihinsel süreçleri incelerken deneysel yöntemler kullanmaya özellikle dikkat eder. Nesnel yöntemlerle deneysel olarak bireyin zihninde yer alan bilişsel süreçleri inceler, bireyin dış dünyayı nasıl içselleştirip, "iç dünya" olarak temsil ettiğini anlamaya çalışır (Cüceloğlu, 2005).

Bilişsel kurama göre, yaratıcı düşünce statik olmaktan öte dinamik olan, bilişsel işlemler ve bu işlemlerin koordinasyonu sonucunda gelişebilen bir denge ile açıklanır (Coyne, 1997, Hanna ve Barber, 2001). Bilişsel kuramlara göre, yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Bundan sonra verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yaratıcılıktır (Parsıl, 2012).

Dönemin en önemli isimlerinden birisi olan Sir Francis Galton, problem çözme, öğrenme gibi bilişsel işlemlere temel oluşturan genel zekânın, zihinsel yetenek ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Zihinsel yetenek açısından daha üst düzeyde olan bireylerin daha güçlü ayırım gücüne sahip olduklarını öne sürmüş ve beyin büyüklüğü ile zekâ arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan bilim adamı olmuştur (Deary ve Smith, 2004). Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye farklı açıdan bakan Feist ve Barron (2003) araştırmalarında; yüksek seviyede zekânın yüksek seviyede yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını ve daha zeki bir bireyin daha yaratıcı bir kişi anlamına gelmediğini açıklamaktadır. Bu araştırmalar, yaratıcılığın sıklıkla üstün zekalı bireylerin esrarengiz özellikleri ile ilişkilendirilmesi ve onların olağanüstü kapasiteleri ile ilişkili olma durumu (Rubinstein, 2003) ile tezatlık göstermekte; yaratıcılığın doğuştan bireyin sahip olmadığı, zamanla öğrenilebilen (Edwards, 2001; Winner, 1997) bir özellik olduğu görüşünü desteklemektedir.

Biliş bilimi temelli çalışmalara öncülük eden Jean Piaget (1896-1980) bireyin yaşla bağıntılı olarak yaşam sürecinin çeşitli evrelerine yönelik gelişim psikolojisi çalışmalarında, bilişsel yapılanmayı, çevre ile de etkileşim içerisinde olan dinamik bir bütün olarak açıklamaktadır. Piaget'e göre, insanın bilişsel yapısını oluşturan temel öğeler olan şemalar, dünyayı anlamada kullanılan bilgi, prosüdür ve ilişkiler olarak tanımlanabilirken, organize olmuş davranış kalıpları olarak da ifadelendirilebilir. Piaget, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmesi arasında bir süreklilik olduğu düşüncesini ileri sürmüştür (Chan, 1990; Cross, 1986). Piaget'in zihinsel gelişimi dinamik, değişime açık ve çevre ile iletişim içinde ele alarak incelemesi; takipçileri Feldman, Gruber, Arlin, Lawson, Gardner tarafından, bilişim süreci içinde özümleme yoluyla olgunlaşan düşüncenin potansiyel yaratıcılığı arttırması olarak yorumlanmıştır (Dacey ve Lennon, 1998; Uluoğlu, 1990).

Feldman (1999) yaratıcılık olgusunu, Piaget'in gelişim psikolojisi temelli çalışmalarına benzer bir bakış açısıyla tanımlamaktadır. Feldman, kişinin bireysel gelişimi sırasında, yaratıcılığın gelişimini etkileyen boyutları; bilişim süreci yanı sıra, sosyal/duygusal süreçler; aile yapısı, eğitim (formal ve informal) gibi ele alınan konuya ait karakteristikler, sosyal/kültürel bağlamlar, tarihsel etkenler, eğilimler ve olaylara bağlı çoklu değişkenler altında gruplayarak ele almaktadır.



Yaratıcılık kavramına dinamik, esnek ve ilişkili bir problem çözme süreci olarak yaklaşan Bilişsel Kuram, bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyulması gerektiğini vurgular. Yaratıcı ürün bu kurama göre bilişsel öğrenme, geçmiş deneyimler ve yakın çevrenin etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıkar.

## **Sonuç**

Disiplinlere, ekollere ve yaklaşımlara göre çeşitlilik gösteren yaratıcılık olgusu, insan davranışlarını inceleyen psikoloji biliminin de araştırma konularından biri olmuştur. Yalın tanımlamalara sığmayan, çok boyutlu bir fenomen olarak yaratıcılık kavramını psikoloji kuramlarından bir çoğu farklı açılardan ele almışlardır. Eğitim ve üretim aşamalarının temeli yaratıcı düşünceye dayanan tasarım disiplini de psikoloji kuramlarının geliştirdiği bu farklı bakış açılarından yararlanır.

Psikoanalitik kuramın yaratıcılık kavramı hakkındaki söylemleri yaratıcı kişiyi merkez alır. Kuram, yaratıcı kişiyi bilinçdışı tavırlarla ilişkiler kuran, yaratıcı süreci yeniden kurgulayarak dönüştürebilme yetisine sahip bireyler olarak ifade eder. Psikoanalitik kurama göre, esinlenmeler yoluyla zenginleştirmeler yapabilen yaratıcı kişi olaylar arasında yeniden ilişkiler kurabilme yetisine sahiptir. Yaratıcılığa duyarlılık ve çözüm arayışları sonucunda ulaşılabildiğine vurgu yapan kuram; yaratıcılığın yeniyi yakalamak adına kurulacak tüm ilişkilerin varlığı ile ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Psikoanalitik kuramın yaratıcılığa bakış açısından yararlanan tasarım disiplininde de yaratıcı kişi eksikliklere karşı çözüm arayan ve geliştiren, sorun çözme yetisine sahip bireyler olarak tanımlanır. Tasarım disiplininde yaratıcı potansiyeldeki kişi, problemlere ve mevcut duruma duyarlı olduğundan çözüm üretmek için farklı ilişkiler kurarak yeni bir şeyler üretmek ister. Kişi sahip olduğu özgün düşünebilme yetisiyle bilindik ve alışılmış düşüncelere bağlı kalmayarak, ürettiği yeni fikirlerle tasarımda zenginleştirmeler yapar. Ayrıca tasarım sürecinde yaratıcı kişilerin tasarlama deneyimlerinin içgüdüsel dürtülerle, bireyin içinde bulunduğu psikolojik dinamiklerin sonucu olarak ortaya çıkması psikoanalitik (psikodinamik) kuramının yaratıcılık bakış açısı ile benzerlik göstermektedir.

Hümanistik kuram da, psikoanalitik kurama benzer bir yaklaşımla öncelikle yaratıcı kişiyi merkez alır. Kuram kişinin yaratıcılık özelliğini de bilinçli bir tavır olarak değerlendirir. Değiştirme ve dönüştürme potansiyeliyle yaratıcı kişinin geliştirmeye açık olduğunu vurgular. Yaratıcı kişi etrafındaki yetersizliklere, eksikliklere tahammülsüzdür. Kişi sorunlara ve eksikliklere karşı çözümler arar. Bu yetenek tasarlama sürecinde yaratıcı kişiyi yeni, farklı, özgün ve orijinal olana ulaştırır. Tasarım sürecinde yaratıcı kişilerin, yaratma sürecinin boşluklarını, rahatsız edici ya eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek, yeniden sınamak gibi detaylarla uğraşma isteği, hümanistik kuramda yaratıcı kişinin etkinlik ve çaba sürecinde gelen gerginlikten de haz duyduğu düşüncesi ile uyumludur. Ayrıca

tasarım disiplininde yaratıcı ürünün, uygun ve yeterli koşullarda, yeterli zaman içerisinde ortaya çıkma potansiyeli; hümanistik kuramda yaratıcı ürünün ortaya konulma özellikleri ile uyumludur.

Gestalt kuramın yaratıcılığa bakışı daha çok yaratıcı süreç ve yaratıcı nesne özelinde gelişir. Gestalt kuramının görsel algılamadaki önemi büyüktür. Duyuşsal ve bilişsel bir deneyim süreci olan yaratıcı süreç, çeşitli biçimler ve düşünceler arasında zihinsel bir anlamlandırma sürecidir. Bu kurama göre, yaratıcı süreç çeşitli ilişkilerin kurularak yaratıcı ürünün yeniden yapılandırılması ve bütünü keşfedilmesiyle son bulur. Tıpkı Gestalt kuramın yaratıcılığa bakış açısında olduğu gibi tasarım disiplininde de tasarlama süreci yaratıcı ürünün keşfi için sürdürülen bir anlamlandırma sürecidir. Tasarım süreci sonuç ürüne giden yolda yaratıcı kişinin bedensel ve düşünsel çabalarının tümünü kapsar.

Bilişsel kuram ise yaratıcılık kavramını yaratıcı kişi, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün özelinde değerlendirir. Bilişsel kurama göre insan gelen uyarıları algılama, işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneği ile yaratıcı yönünü canlı tutar. Bilişsel kurama göre, eş ve zıt anlamları birlikte düşünebilen birey; verileri akıllıca düzenleyerek esnek düşünme yolu ile problemi çözer. Bütün bu sürecin sonunda da ortaya özgün bir ürün koyar. Tasarım disiplindeki yaratıcı süreç dinamik, değişime ve iletişime açık yapısı, eş ve zıt anlamlarla birlikte esnek düşünebilme imkânı vermesi nedeniyle de bilişsel yaklaşım kuramlarına benzer yapıdadır.

Yaratıcılık sorun olarak düşünülen her türlü eksikliğin fark edilip, bu sorunlara karşı geliştirilecek yenilikçi, özgün, alışılmadık dışında olanı kurgulayabilme becerisidir. Yaratıcılığın, ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen; bütün insanların sahip olduğu bir yetenek ve düşünme aşamasında kullandıkları doğal bir özelliktir. Bu özellik duyular, duygular, farkındalıklar, düşünsel ve zihinsel yetilerin ilişkisel bütünlüğü ile ortaya çıkan bir yetidir. Yaratıcılık bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel yeteneklerin, savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir şekilde aniden oluştuğu, bilinç ile bilinçaltı arasında şifrelenmiş kavramların arasındaki gidiş gelişlerin sergilendiği ortamlarda kendini göstermektedir. Yaratıcılık bu özelliklerini psikanalitik kuramdan alır. Ayrıca yaratıcılık kavramının dinamik, değişime ve iletişime açık yapısı, eş ve zıt anlamlarla birlikte esnek düşünebilme imkânı vermesi nedeniyle de bilişsel yaklaşım kuramlarına benzer yapıdadır. Yaratıcılık potansiyelinin geliştirilebilir oluşu; bilişsel kuramlarda olduğu gibi bilişim sürecinde özümlenme yolu ile olgunlaşan düşüncenin potansiyel yaratıcılığı artırması düşüncesi ile paralellik göstermektedir (Onur, 2016).

Bu makale kapsamında ele alınan psikoloji kuramları birçok disiplini kapsayıcı kabulleri içermektedir. Bu çalışmanın özgün yanı birçok farklı alanda irdelenmekte olan yaratıcılık kavramını psikoloji bilimi kuramları özelinden değerlendirilmiş oluşudur. Bundan sonraki çalışmalarda psikoloji kuramlarının her biri farklı disiplinlerde farklı kavramlar özelinde bambaşka bakış açıları ile değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Adams, J. L. (2001). *Conceptual blockbusting: a guide to better ideas*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Reading, Ma, USA.
- Altıntaş, E. & Gültekin, M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*, Alfa Aktüel Yayıncılık, 25, İstanbul.
- Atkinson, R., L., Smith, E. E, Fredrickson, B., Bem, D. J., Maren, S.& Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye giriş*, Arkadaş Yayınları, 466, İstanbul.
- Barron, F.& Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review Of Psychology*, 32(1), 439-476.
- Bender, M. T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Chan, C. S. (1990). Cognitive processes in architectural design problem solving. *Design Studies*, 11(2), 60-80.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M. & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975-990.
- Collins, M. A.& Amabile, T. M. (1999). *Motivation and creativity. handbook of creativity*, 297.
- Coyne, R. (1997). Creativity as commonplace. *Design Studies*, 18(2,) 135-141.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education. Qualifications and Curriculum Authority*, 1-37.
- Cross, A. (1986). Design intelligence: the use of codes and language systems in design. *Design Studies*, 7(1), 14-19.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitapevi, 14. Basım, İstanbul.
- Dacey, J. S., Lennon, K. & Fiore, L. B. (1998). Understanding creativity: *The interplay of biological, psychological, and social factors*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Deary, I. J. & Smith, P. (2004). *International handbook of intelligence*, Intelligence Research and Assessment in the United Kingdom. In Robert J. Stenberg (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1-48.
- Edwards, R.G. (2001). Randomness and creativity, *Trends in Neurosciences*, 24(12), 684-699.
- Feist, G.J. & Barron, F.X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: intellect, potential and personality, *Journal of Research in Personality*, 37, 62–88.
- Feldman, D. H. (1999). *The development of creativity*. Handbook of Creativity, 169.
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: theory, research and applications*, The Mit Press, Cambridge, Massachusetts, USA.
- Fromm, E. (1959). *The Creative Attitude*, H. Anderson (Ed.), Creativity and Its Cultivation, Harper, New York.
- Hanna, R., & Barber, T. (2001). An Inquiry Into Computers in Design: Attitudes Before–Attitudes After. *Design Studies*, 22(3), 255-281.

- Jung, R. E., Segall, J. M., Jeremy Bockholt, H., Flores, R. A., Smith, S. M., Chavez, R. S. & Haier, R. J. (2010). *Neuroanatomy of creativity. Human Brain Mapping*, 31(3), 398-409.
- King, D. B., Wertheimer, M., Keller, H., Crocheteire, K. (1994). The Legacy of Max Wertheimer and Gestalt Psychology. *Social Research*, 907-935.
- Kırıçoğlu, O. T., (1991). *Sanatta eğitim, gormek, anlamak, yaratmak*, Demircioğlu Matbaacılık, Ankara.
- Kubie, L.S., (1958). *Neurotic Distortion of the Creative Process*, pp.19-21, University Kansas Press.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International University Press.
- Liu, Y. T. (2000). Creativity or novelty? Cognitive-Computational Versus Social-Cultural. *Design Studies*, 21(3), 261-276.
- Lubart, T. (1994). *Creativity. thinking and problem solving*. Ed. Sternberg, R.J., Academic Press, Inc., California, USA, 289-332.
- Maddi, S. R. (1965). Motivational aspects of creativity 1. *Journal of Personality*, 33(3), 330-347.
- Maslow, A. H. (1959). *New knowledge in human values*.
- Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi anlamak, psikolojiye giriş*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Çeviri Editörleri, Ayvaşık, H.B., Sayıl, M., 1., Ankara.
- Onur, D. (2016), *Tasarım Eğitiminde Farkındalık Ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta yaratıcılık*, An Kitap, Yayın No:4, Haziran.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships: As Developed In the Client-Centered Framework*.
- Rubinstein, G. (2003). Authoritarianism and its relation to creativity: a comparative study among students of design, behavioral sciences and law, *Personality and Individual Differences*, 34, 695-705.
- San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey. *Research In Drama Education*, 3(1), 96-99.
- Smith S. M., Ward T.B. & Finke R.A. (1995). *Creative cognition approach*, Mit Press, Cambridge, London.
- Sperry, R. W. (1988). Psychology's mentalist paradigm and the religion/science tension. *American Psychologist*, 43(8), 607.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T.I. (1999). *The concept of creativity: prospects and paradigms, handbook of creativity*, 3-15, Ed., Sternberg, R.J., Cambridge University Press, Ny, USA.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Özgür Yayınlar Dağıtım, İstanbul.
- Takala, T. (1993). A neuropsychologically-based approach to creativity. *Modeling Creativity and Knowledge-Based Creative Design*, 91-108.
- Uluoğlu, B. (1990). *Mimari tasarım eğitimi: tasarım bilgisi bağlamında stüdyo eleştirileri*, Doktora Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Winner, E. (1997). Giftedness creativity in visual arts, *Poetics*, 24, 349-377.
- Yavuzer, H.S. (1989). *Yaratıcılık*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 451, İstanbul.

## TRANSATLANTİK İLİŞKİLERİN SAVUNMA BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kürşat KORKMAZ<sup>1</sup>

### Öz

Kuzey Atlantik Antlaşması'nın Nisan 1949'da imzalanmasıyla, bağımsız devletlerden oluşan bir ittifak meydana gelmiştir. Bu devletlerin ortak amacı barışı sürdürmek, özgürlükleri siyasi dayanışma yoluyla korumak, kendilerine yönelik her türlü saldırıyı caydırmak ve gerekirse geri püskürtmeye yetecek askeri savunmayı sağlamaktır. NATO, geçen yıllar içinde temel misyonuna uluslararası barış ve güvenlik ilkesini de eklemiş ve bunu temel amaç haline getirmiştir. Bu çalışmanın amacı İkinci Dünya Savaşı sonrası batı bloğunun askeri kanadı olarak kurulan NATO'yu oluşturan temel dinamiklerin analizinin yapılması suretiyle transatlantik ittifakının doğasının anlaşılmasına çalışılmasıdır. Öncelikle "ittifakı oluşturan Amerikalı ve Avrupalı karar alıcılar ilişkilerin savunma boyutunu ne şekilde tanımlamaktadır" sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada yer alan bu ve buna benzer diğer soruların yanıtları ortaya koyulmadan önce, ilk olarak transatlantik ittifakı oluşturan ABD ve Avrupa kanadının bu ittifakı nasıl algıladıklarına yer verilmiştir. Ayrıca ittifakın savunma boyutunun derinliği konusu irdelenmiş ve savunma boyutunun hayat bulduğu NATO'nun işlevleri konusu ele alınmıştır. Bu bağlamda Amerikalı ve Avrupalı karar alıcıların, transatlantik ittifakının daha çok savunma yönüne önem verdikleri ve ilişkilerin bu yönde ilerlemesi konusunda uzlaşma içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Transatlantik ittifak, NATO, ABD, Savunma Politikaları.

### *Evaluation of the Defensive Dimension of Transatlantic Relations*

### **Abstract**

With the signing of the North Atlantic Treaty in April 1949, an alliance of independent states emerged. The common purpose of the alliance is to maintain peace, to protect liberties through political consultation, to deter any attacks on the participating states and to provide necessary military defense as proof of its deterrence. In addition, North Atlantic Treaty, hereafter NATO, has also committed to protecting international peace and security that are now one of the main objectives of the organization. The purpose of this study is to find out the nature of transatlantic alliance by analyzing fundamental dynamics of NATO, which was established as the military wing of the Western bloc in the era of the post-World War II. First of all, the answer will be sought in the question of "how do American and European decision-makers define the defensive dimension of relations"? Before answering this type of questions, it is revealed how Americans and European decision-makers perceive the alliance. In addition, the depth of the defense dimension of the alliance will be examined and the functions of NATO will be addressed. In this context, it is necessary to say that American and European decision-makers have predominantly paid attention to the defensive dimension of the alliance.

**Keywords:** Transatlantic Alliance, NATO, USA, Defense Policies.

1 Dr., Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, kursatkorkmaz@kku.edu.tr

## Giriş

**M**odern uluslararası sistem oluşumundan günümüze kadar gelen zaman diliminde ittifaklar ve işbirliği örgütleri kurulmuştur. Ortaya çıkan ittifaklar ve örgütler belli dönemler aralıklarında etkin olmuş, etkinliği kaybolunca yıkılmıştır. Avrupa ile Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD-Amerika)<sup>2</sup> arasındaki ilişkilerin kapsamını, yönünü ve ölçüsünü belirleyen ittifakın adı da Transatlantik ittifaktır. Atlantik'in iki yakasında yer alan devletler arasındaki ilişkiler yaklaşık 60 yıldır kesintisiz ve belli oranda istikrar çerçevesinde devam etmektedir. İkinci Dünya Savaşı sırasında başlayan Transatlantik işbirliği, Soğuk Savaş döneminde ivme kazanarak günümüze kadar gelmiştir. Atlantik'in iki yakasında yer alan devletler uluslararası politikanın da güç merkezlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Transatlantik ilişkilerin durumu dolaylı ve doğrudan uluslararası politikanın da yönünü belirleme gücüne sahiptir. Dolaylı olarak Transatlantik ittifakındaki ülkelerin ekonomik olarak güçlü yapıya sahip olmaları, sermaye hareketliliğini ve finansal dalgalanmalara etki etmektedir. Bu da uluslararası politika bağlamında sonuçları olmaktadır. Transatlantik ilişkilerin savunma ve askeri boyutta yapısı bunu Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü (NATO) düzleminde tanımlarsak, uluslararası politikaya doğrudan etki yapmaktadır. Uluslararası sistem içerisinde askeri ve güvenlik alanında etkinliği ve yapısı ile NATO baskın unsur durumundadır.

Transatlantik ilişkiler karşılıklı bağımlılık çerçevesinde yürüyen işbirliği yapılanmasıdır. Özellikle Soğuk Savaş yıllarında ilişkilerin boyutunu karşılıklı bağımlılık unsurları bulunmaktaydı. Avrupa'nın İkinci Dünya Savaşı sonrası her alanda yardıma ihtiyacı bulunmaktaydı. Amerika ise yardımları sağlayacak bir güç konumdaydı. Amerika ise gücünü devamlılığını sağlama açısından Avrupa'daki devletlerin işbirliğine ihtiyacı bulunmaktaydı. Çünkü bu dönemde ortaya çıkan ve yükselen bir güç olan Sovyetler Birliği'nin durdurulması ya da engellenmesi gerekiyordu. Avrupa'nın Sovyet hegemonyası altına girmesi Amerika'nın da güvenlik açısından tehlikeye girmesi anlamı taşıyordu. Bu amaçlar doğrultusunda Avrupa ve Amerika arasında karşılıklı işbirliği başlamıştır. Transatlantik ilişkilerin genelinde belirli taahhütler bulunmasa da belli konularda (askeri-güvenlik) çerçevesi ve sınırları anlaşmalarla belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Transatlantik ilişkilerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi yerine ilişkilerin doğasındaki bulgular incelenecektir. Ayrıca Transatlantik ilişkilerinin felsefi temelleri irdelenecektir. Avrupalı ve Amerikalı ulusların birbirlerine bakışları ile ilişkilerin devamlılığını sağlayan dinamikler arasında bağlantı kurulacaktır. Transatlantik ilişkilerin devamlılığı ve dinamizminin kaynağı olan savunma ve güvenlik konularında işbirliği çeşitli tartışmalar ışığında yer verilecektir. Bu bağlamda NATO'nun içindeki Avrupa ve Amerika arasındaki ilişkilerini sağlayan te-

2 Çalışma boyunca devlet olarak ABD karşılığı Amerika kavramı da kullanılacaktır.

mel bulgular incelenecektir. Çalışmanın temel varsayımı Transatlantik ilişkilerin devamlılığı ve etkinliğini sürdürmesinde savunma konuları çok önemli bir yere sahiptir. Bu önemi NATO ile kurumsal yapıya dönüştürülmüş ilişkilerin sınırları ve çerçevesi çizilmiştir. Çalışma Batı Avrupa'daki devletlerin Amerika ile ilişkileri yerine genel Avrupa çerçevesi içerisinde ilişkileri incelenmiştir.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde Transatlantik ilişkilerin doğasını oluşturan bulgular incelenecektir. Atlantik'in iki yakasının birbirlerine bakış açıları toplumsal düzeyde incelenecektir. İkinci bölümde, Transatlantik ilişkilerin devamlılığını ve etkinliğini sağlayan savunma konular irdelenecektir. Avrupa ve Amerika'nın savunma politikaları, Transatlantik ilişkiler bağlamında incelenecektir. Transatlantik ilişkilerin yükünün paylaşımı misyonunu taşıyan NATO'nun stratejik açımlarına yer verilecektir. Son bölümde ise, Soğuk Savaş sonrası ilişkilerde derin görüş ayrılıkların meydana geldiği 11 Eylül olayı sonrası gelişmeler tartışılacaktır. Özellikle görüş ayrılıkların daha da derinleştiği ABD'nin Irak müdahalesinin ilişkilerin üzerindeki yansımaları irdelenecektir. İlişkilerin geleceği konusundaki öngörüler tartışılacaktır.

## **Transatlantik İlişkilerin Genel Perspektifi**

İkinci Dünya Savaşı yıkımının ardından dünya genelinde geleceğe yönelik karamsarlık hâkimdi. Karamsarlığın sebebi savaşın yıkıcı ve acımasız yüzünün şokunu atlatamayan insanlığın, savaşın daha sonlanması beklenmeden Dünya'nın Yalta Konferansı'nda ikiye bölündüğü haberleri ile karşılaşmış olmasıydı. Yalta Konferansı Soğuk Savaş'ın temellerinin atıldığı yer olmuştur. Avrupa'da savaş 8 Mayıs 1945 tarihinde sona erdiğinde Sovyet askerleri ve Batılı askerler esasen Avrupa'nın ortasından geçen Oder- Niese Hattı olarak adlandırılan bir çizgi boyunca belirli noktalarda bulunuyorlardı. Birkaç küçük ayarlama dışında da o noktalardan öteye gitmediler. Sonraki yıllarda görüldüğü gibi, Yalta, her iki tarafın da olduğu yerde kalacağına ve diğer tarafı yerinden atmak için güç kullanmayacağına dair yapılan anlaşmayı ifade ediyordu. Yani siyasal olarak, Yalta'da Sovyetler Birliği'nin dünyanın üçte birini, ABD geriye kalan kısmını kontrol ettiği bir statüko üzerinde anlaşmaya varılmıştır (Wallerstein, 2002, s. 20).

Yalta'dan sonra uluslararası kamuoyunda yeni gerilimlerin ufukta olduğu izlenimi bulunmaktaydı. İnsanlık bu ortamdan kurtuluş çareleri aramaya başlamıştı. Bir daha yıkıcı savaşların olmaması için düşünceler ve yorumlar filizlenmeye başlamıştı. Özellikle yıkımın en yoğun olduğu Kıta Avrupa'sında görüşler ve düşünceler yoğunlaşmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın bitişi ve Soğuk Savaş'ın başlamasıyla güvenlik topluluğunun<sup>3</sup> meydana getirilmesine yönelik kavramsal düzeyde

3 **Güvenlik Topluluğu:** Karl Deutch tarafından ortaya konan bir kavramdır. Kavram, ortak tehdiye karşılamak amacıyla, aynı ideallere ve genellikle benzer siyasi kültürlere sahip devletleri bir araya getiren topluluk demektir.

düşünceler ortaya çıkmıştır. Güvenlik topluluğunun merkezinde ittifak üzerine kurulan fakat ittifaktan daha ileriye gidecek bir devletler arası bağ bulunmaktadır. Bu bağ ortak değerler, normlar, prensipler ve ortak yaşam biçimine dayanmaktadır. Soğuk Savaş boyunca bağı oluşturan değerler Sovyetlerin komünizm tehlikesine karşı Amerika ve Avrupa'yı bir araya getirmiştir (Aybet, 2005, s. 26).

Ortak tehdide ve ortak düşmana karşı oluşturulacak bir yapı, Kıta Avrupa'sında bir daha savaşların olmasını engellemek gayesi taşımaktaydı. İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da tüm kurum ve kuruluşlar büyük bir yıkıma uğramıştı. Bu yıkımın hem maddi hem de psikolojik yönleri bulunmaktaydı. Savaşın ardından oluşturulacak kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşler bulunuyordu. Bu ortam içerisinde Avrupa ile Amerika arasında sağlam temellere dayanan ilişkilerin oluşturulması gerekliliği üzerinde tartışmalar bulunuyordu. İkinci Dünya Savaşı sonrası uluslararası politikada söz sahibi olan ABD ise Avrupa ile ilişkilerini sağlam ve güçlü temeller üzerine inşa etmek istiyordu. Özellikle Yalta'da Sovyetler Birliği'nin uluslararası politikada güç sahibi olduğunu deklare edici söylevlerde bulunması, ABD cephesinde rahatsızlıklara neden olmuştur. Bu durum Avrupa kanadında da rahatsızlık meydana getirmiştir. Çünkü Avrupa ile ABD'nin taşımış olduğu değerler ortaktır. Bu değerler demokrasi, insan hakları ve özgürlüklere olan inançtır. Bu bağlamda Sovyet tehlikesi karşısında Avrupa ile ABD arasında stratejik ortaklıklara ilişkin görüşler ağırlık kazanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dünya yeniden şekillenmeye başlamıştır. Bu yeni oluşumla birlikte uluslararası politikadaki güç mücadelesinin meydana geldiği dönemin adı Soğuk Savaş olarak tanımlanmıştır. Soğuk Savaş dünyayı iki kutuba ayırmıştır. İki kutubun liderleri ise ABD ve SSCB olmuştur. Uluslararası politikanın yeni güç odakları olan bu iki devlet 1990'a kadar sürecek güç mücadelesi içerisinde yer almışlardır.

## **Avrupa Açısından ABD Algısı**

Kıta Avrupa'sı İkinci Dünya Savaşı sonunda her açıdan büyük tahribat yaşamıştı. Savaş boyunca yaklaşık kırk milyon insan ölmüştü, bunun yarısından çoğu ise Avrupa'da hayatını kaybetmişti. Avrupa'da ölen insan sayısı ekonomik, sosyal ve siyasi yapıyı alt üst etmesi bakımından yeterliydi. Ancak savaşın ortaya koymuş olduğu tahribat insanların ölmesi ve sakat kalmasıyla sınırlı değildi. Özellikle kıta Avrupa'sında köprüler, yollar ve su kanallarının büyük bölümü tahrip edilmişti. Zirai alanlar yok edilmiş, fabrikaların çoğu kullanılamaz hale gelmişti. Ayrıca kalifiye işgücü azalmış ve savaş insanları yerlerinden göç ettirecek, ülkelerin mültecilerle dolup taşmasına sebep olmuştur (Sander, 2016, s. 176). Avrupa'nın önemli endişelerinin başında, ekonomik çöküşten kaçan göçmenlerin veya iltica eden mültecilerin problemlerinin gelecekte daha da artacak olması yer alıyordu. Bu durum Avrupa için, siyasi ve ekonomik sıkıntılardan daha önemli konu olmuştur. Doğu Avrupa ve Sovyet coğrafyası ile Batı Avrupa arasında



önemli boşluklar oluşacak, bu da ilerleyen tarihlerde Avrupa'da önemli krizlerin çıkmasına neden olacaktır. Bu konuların Avrupa için ele alınması ise oldukça güç olmuştur. Böyle bir durum Avrupa kadar Amerika'yı da hazırlıksız yakalamıştır (Hoffmann, 1993, s. 68).

Avrupa kıtasındaki ekonomik yapı gerçek anlamda bir çöküş yaşamıştır. Savaş sırasında, Avrupa devletlerinin toplam Gayri Safi Milli Hâsılası (GSMH), ortalama yüzde yirmi beş oranında düşmüştü. Avrupa'nın toplam dünya imalat verimi içindeki payı 19. yüzyılın başından beri tüm zamanlarda elde edilen payın altındaydı. Batı Avrupa savaştan önce iki milyar dolar fazla mal ve hizmet tüketmekteydi. Savaş öncesi Batı Avrupa'nın gıda maddesi temin ettiği Doğu Avrupa ülkelerinin Sovyetlerin etkisi altına girmesi ve bu bölgelerde gıda üretiminde düşüş olması Batı Avrupa'yı gıda temini konusunda çıkmaza sokmuştur (Kennedy, 2017, s. 430).

Avrupa kıtasındaki savaşın yıkımı üretim sanayisine de büyük darbe indirmişti. Avrupa'da tüm ülkelerdeki fabrikalar tahrip edilmişti. Bunların tekrar eski üretim biçimine gelmesi için parasal kaynak yoktu. Ayrıca zirai üretim alanlarının savaş boyunca ihmal edilmesi de üretimde verimliliği düşürmüştü. Tarımsal aletleri yetersiz ve azdı. 1946'da elde edilen buğday ve patates miktarı 1938'in yüzde yetmiş düzeyindeydi. Batı Avrupa ülkeleri kısa vadeli bazı yatırımlarla gıda üretimini arttırmayı hedeflemekteydi. Ancak 1946 ve 1947 kışlarının sert geçmesi tarım konusundaki iyimser yaklaşımları ortadan kaldırmıştır. Birçok ülkede ekmeğe karneye bağlanmış, et fiyatları olağanüstü artış göstermiştir. Gıda sıkıntısı özellikle Avusturya, İtalya ve Doğu Avrupa ülkelerinde had safhaya ulaşmıştı. Bu ülkeler açlıkla karşı karşıya kalmıştı (Wagner, 1979, s. 26-27).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında kıta Avrupa'sı tam bir çöküntü içerisindeydi. Bu durumdan kurtuluş için ise ABD'den gelecek maddi yardımlara umut bağlanmıştı. ABD, savaş sonrasında Avrupa'da büyük güçlerin çökmesi sonucunda ortaya çıkan boşluğu dolduran bir güç olmuştur. Savaş sırasında, ekonomide görülen ve Roosevelt'in "New Deal" politikasıyla aşılamayan gevşeklik ortadan kaldırılmış, kaynaklardan ve insan gücünden etkin biçimde yararlanılmıştır. ABD beş yıl boyunca, ülkesindeki üretim donanımının boyutları ile fiziksel mal verimini yaklaşık yüzde elli arttırmıştır. Bu dönemde, ABD'nin ekonomisi o tarihe kadar görülmeyecek biçimde yüzde on beş büyümüştür. ABD bu durum içerisinde büyük güçler arasında yoksullaşmak yerine zenginleşen tek devlettir. 1945'de ABD 20 milyar dolarlık altın rezervi ile toplam dünya altın rezervinin üçte ikisini oluşturmaktaydı (Erhan, 1996, s. 267 ve Ambrose, 1992, s. 36-37).

ABD için Avrupa en önemli pazar olma özelliğini taşımaktaydı. Savaş sonrasında Avrupa'da dolar stokları erimişti. Amerikan ihracatının azalması doğrudan doğruya ABD'de ekonominin küçülmesi, enflasyonun artması, işsizlik ve durgunluk demektir. Bu doğrultuda savaş sonunda 1946'da Amerika'da sanayi üretimi

yüzde otuz azaldı. İşsiz sayısı 500 binden 2,7 milyona çıktı. Üç yıl sonrada işsiz sayısı 10 milyona çıkacağı tahmin ediliyordu. Görüldüğü gibi Avrupa'nun ekonomik iflası, Amerika'nın da ekonomik iflasına yol açmaktaydı. Bu ortam içerisinde ABD'nin Avrupa'ya yardım etmesi, kendi çıkarlarıyla da örtüşmekteydi (Kennedy, 2017, s. 445). İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa için Amerika ile ilişkiler zor bir süreçten çıkış kapısıydı. Avrupa'nın çıkışında Amerikan yardımları çok önemli bir misyona sahipti. Amerika'nın yardımları Avrupa'nın nefes almasını sağlarken, Avrupa devletler arasındaki sorunların çözülmesine yardımcı olmuştur. Bu bağlamda ileride kurulacak Avrupa Ekonomik Birliği örgütünün kuruluş temellerini atmıştır.

### **ABD Açısından Avrupa Algısı**

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı kurumları ABD'nin yardımı ile kurulmuştur. Bu kurumların işlevleri iyi niyet taşımakta ve sadece işbirliğini hızlandırmak değil aynı zamanda Batı rejimlerinin sağlam temeller üzerine oturmasına yardım etmek ve Avrupa kıtasında yıkıcı rejimlerin ortaya çıkmasını engellemek de amaç edinilmişti. ABD'nin kurumları oluşturmasının başlıca iki sebebi bulunmaktaydı. Birinci sebep ABD'nin Yalta Konferansı'ndan sonra dünyanın iki kutuba ayrılacağı öngörüsünde bulunmasına ilişkindir. Sovyetlerin konferans sürecindeki tutumu ABD'nin öngörülerini doğrulayıcı nitelikteydi. Bu doğrultuda ABD, Sovyetlere karşı bir blok oluşturma ihtiyacı duymaktaydı. ABD, bloğun en güçlü müttefiki olarak Batı Avrupa'yı görmekteydi. Batı Avrupa devletlerinin savaş sonrası yıkılan kurumları tekrar oluşturması gerekiyordu. ABD'nin bu amaç doğrultusunda yardımları olmuştur. Bu yardımlar yıkılan kurumların onarılmasını sağlamıştır. Avrupalılar ABD'nin yardımlarının çoğunu, oluşturulacak güçlü kurumların altyapısında kullanmışlardır. İkinci sebep ise ABD'nin ekonomik yapısını sağlamlaştırmak için Avrupa'ya ihtiyacının bulunmasıydı. Bu kapsamda Avrupa'nın kalkınmasıyla ABD ekonomisine de olumlu yansımalar olacaktı.

ABD'ye göre, savaşın getirdiği büyük yıkım Avrupa'da kaos yaratmış ve bu nedenle komünistler ve dolayısıyla Sovyetler güçlenmişti. Sovyet yayılması karşısında, Avrupa maddi ve manevi olarak güçlendirilmeliydi. Avrupa, ekonomik olarak kendi ayakları üzerinde durabilirse, siyasi olarak da bağımsızlığını koruyabilirdi. ABD bu bağlamda, İngiltere, Almanya ve Fransa, sonrasında tüm Avrupa'yı siyasi ve ekonomik işbirliğine içine sokmak, böylece bütünleşmiş bir Avrupa yaratarak Sovyet ilerlemesini durdurmak istiyordu. Savaş sonrasında Amerikan yönetimi, Avrupa'nın tamirinin, sınırlı iki taraflı kredilerle, IMF yoluyla uygulanacak istikrar programlarıyla ve son olarak Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası'ndan finansa edilecek Yeniden İmar Planı ile yapılabileceğini düşünmekteydi. Ancak giderek artan ekonomik istikrarsızlıklar bunların dışında daha kapsamlı bir program geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştu (Schaezel, 1987, s. 33). Walter Lipmann'a göre, Avrupa'daki ekonomik sorun en kısa sürede aşılmazsa,

bu durum bütün dünyayı kaosa sürükleyebilirdi. Avrupa'da alınması gereken önlemler ekonomik bir birlik oluşturmak hedefine yönelik olmalıydı. Kıta Avrupa'sına tek tek devletler olarak değil bir bütün olarak yardım edilmeliydi. Bu hem ekonomik bütünleşmeyi hızlandırır, hem de yeniden imarı kolaylaştırırdı (Erhan, 1996, s. 276).

Avrupa'nın ekonomik olarak güçlendirilmesinin yanı sıra, stratejik gereklilikler de, Avrupa'nın yeniden imarını zorunlu kılıyordu. Amerika'ya göre, Avrupa düşman bir devletin veya devletlerin ittifakının denetimi altına girmemesi gereken bir arz ve emek kaynağı, bir sanayi merkeziydi. Almanya'nın mağlubiyeti, İngiltere ve Fransa'nın savaş sırasında güçlerini tüketmeleri, Orta ve Batı Avrupa'da bir güç boşluğu meydana getirmişti. Eğer ABD, güç dengesinin unsurlarını ekonomik ve siyasi olarak bir araya getirmezse, bu bölge Sovyet genişlemesine açık hale gelecekti (Kissinger, 2014, s. 103-104). Amerika savaş sonrasında bu çerçeveler doğrultusunda Avrupa'ya yardım etme kararı almıştır. Amerika'nın Avrupa'yı kalkındırmak üzere ortaya koyduğu yardım paketinin ismi Marshall Planı olmuştur.

ABD Dışişleri Bakanı George Marshall, 5 Haziran 1947'de Harvard Üniversitesi'nde vermiş olduğu bir demeçte, Avrupa'nın içinde bulunduğu duruma kısaca değindikten sonra, Amerika'nın Avrupa uluslarını ortak bir imar planı içinde bir araya getirme kararlılığını taşıdığını ifade etmiştir. Marshall, Sovyet Birliği de dahil olmak üzere tüm Avrupa ülkelerini bu plana dahil olmaya davet etmiştir. Amerika'nın Avrupa'nın yeniden kalkınmasında kendini sorumlu kılmasıyla oluşan Marshall Planı'nı biçimlendiren birçok dayanak noktası bulunmaktaydı. Bunlar, Avrupa'da Batı çıkarlarına en büyük tehdidin Sovyetlerin askeri müdahalesi değil, onun yerine açlık, fakirlik ve umutsuzluk yüzünden Avrupalıların kendi komünist partilerine oy vererek onları iktidara getirmesi ve onların Moskova'nın isteklerini yerine getirmesi düşüncesinin varlığıdır. Ayrıca Amerikan ekonomik yardımlarının psikolojik olarak yararlar sağlayacağı ve bu yararların daha sonra Amerika için maddi getirisi olacağıdır. Planın son dayanak noktası ise Sovyetlerin kendisinin böyle bir yardımı kabul etmeyeceği veya bağımlı olan ülkelerin kabul etmesine izin vermeyeceği, böylece onlarla ilişkilerini zedeleyeceği, Amerika'nın o zaman Soğuk Savaş'ta hem jeopolitik ve hem de ahlaki inisiyatifi ele alabileceği düşüncesidir (Gaddis, 2008, s. 37).

Amerika vermiş olduğu yardımların karşılığını almıştır. Amerikan yardım paketi olan Marshall Planı sona erdiğinde ABD ve Avrupa arasındaki sorunlar daha önceye göre azalmış, tek bir ortak pazar kurmanın yararlarına inanılmış ve işbirliğine açık bir Batı Avrupa yaratılmıştır. Ayrıca Batı Avrupa içerisindeki Sovyet yanlısı unsurlar pasifize olmuştur. Batı Avrupa daha sonra Avrupa Birliği'ne giden süreci başlatmıştır. Bu unsurların ve etmenlerin oluşumunda Amerika'nın katkıları yadsınamaz düzeydedir. Ayrıca ABD yardımlarının sayesinde Transat-

lantik ilişkiler de sağlam temeller üzerine inşa edilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölgede Atlantik Dünyası kurulmuştur.

## **Transatlantik İlişkilerde Zorlayıcı Sebepler**

Uluslararası politika sürecinin işleminde halk desteği önemlidir. Atlantik bölgesi ulusları endüstriyel bir toplumdur. Bundan dolayı uluslararası ilişkiler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı yıkımından sonra bu bölgede yaşayan uluslar, istisnai durumlar haricinde askeri güçlerin sınırları dışında kullanılmasına sıcak bakmamaktadır. Amerikan ulusu ise kapalı ve korumacı değil, enternasyonal bir ulustur. Özellikle güç kullanımı konusunda uluslararası değerlerden taraftırlar. Amerikan dış politikasının oluşturulmasında halkın bu şekilde düşünmesi büyük avantaj sağlamaktadır. ABD güç dengeleri açısından liberal söylemlerle çatışmaya sürüklendiği zaman ortaya çıkan gruplar liberal düşüncelere uygun olarak hikâyeler anlatmışlardır. Buda Amerika'nın güç politikası merkezli realist politikalar yerine çoğu zaman liberal kökenli idealist politikalar takip edildiğini vurgulamaktadır. Mesela 19. yüzyılın sonlarında Amerikalı seçkinler, genellikle Almanya'yı ilerleyen yapısı nedeniyle taklit edilmeye değer olarak ele aldılar. Fakat Amerika'nın Almanya görüşleri Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki yüzyılda ilişkilerin bozulması ile değişti. Amerikalılar 1917 Nisanın da Almanya savaş ilan edene kadar Almanya'yı Avrupalı rakiplerinden daha fazla otoriter ve askeri olarak görüyorlardı. Aynı şekilde 1930'ların sonunda birçok Amerikalı, Stalin'in zalim iç politikalarını ve 1939 Ağustosunda Nazi Almanya'sı ile müttefikliğini şer devleti olarak nitelediler ve gördüler. Buna rağmen Amerikan hükümeti 1941 sonlarında Hitler'e karşı savaşmak için Sovyetlerle birleşince, yeni müttefikin görüntüsünü temizlemek için kitlesel halk ilişkileri kampanyası başlattı. Ve bunu liberal fikirlerle bağdaştırdı. Sovyetler demokrasi örneği olarak gösterildi ve Stalin'de "Joe Amca" olarak nitelendi (Mearsheimer, 2001, s. 26). Avrupa'da siyasetçilerin fikirleri ulusal problemler yüzünden halkları tarafından sorgulanmıştır. Örneğin uyarıcı ekonomik gelişmelerinin canlandırılması, işsizliğin azaltılması, refahın artırılması, sağlık, suç, eşit ve adaletli davranılması gibi konular daha çok halkı ilgilendirmektedir. Yakın gelecekte bu uluslararası sistemin fırsatları için Amerika ile işbirliği yapmak ancak Avrupalıların konusu olmuştur.

Avrupalılar genel olarak ABD'yi politik birçok konuda eleştirmektedir. Ancak toplumsal düzeyde aralarında çok az farklılık vardır. Bu bakımdan Atlantik'in iki yakasındaki ulusların ortak değerleri paylaşması açısından dünyaya bakış açıları ortaktır. Her iki toplum da liberal, demokratik ve özgürlükçü değerleri paylaşmaktadır. Atlantik'in her iki yakasındaki yöneticiler ve devlet adamları halkın değerlerine paralel olarak devletler arasındaki ilişkilerin artırılması yönünde politikalar geliştirmek için üzerinde manevi bir baskı hissetmektedir. Ancak Amerikan halkı daha küresel bir yapı düşüncesindeyken, Avrupalılar daha bölgeselci

bir tutuma sahiptirler. Avrupa ekonomik konulara daha ağırlık vermekte ve gücünü bu konuda ilerlemeye harcamaktadır. Amerika ise stratejik, politik ve askeri açıdan daha güçlü bir konumdadır. Sonuç olarak Avrupalı ve Amerikalılar genel olarak ortak değerleri paylaşan toplumlar olmuşlardır. Atlantik'in iki yakasındaki devlet düzeyindeki yaklaşımlara göre ulus düzeyinde yaklaşımlar daha fazla benzerlikler taşımaktadır. Bu da Transatlantik ilişkilerin sağlanmasında zorlayıcı ve itici bir unsur taşınmasını sağlamıştır

## **Transatlantik Ortaklık ve Oluşumu**

Tarihi açıdan bakıldığında Avrupa ve Amerika arasındaki ilişkilerin bir siyasal düzen yarattığı görülmektedir. Son elli yıldır bu iki toplum arasındaki ilişki çoğu zaman istikrarlı ve başarılı bir düzen oluşturmuştur. Siyasal düzen kavramı iki ülke arasındaki ilişki açısından daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Daha açık bir ifade ile Atlantik'in her iki tarafı "Atlantik Dünyası"nu inşa etmektedir. Tarihteki diğer siyasal düzenlere göre daha çok insan için fiziksel güvenlik ve ekonomik başarı sağlanmıştır. Son elli yılda bu düzen ABD ve Avrupa arasındaki güç mücadelesinden kaynaklanan gerilim ve güvensizlik ortamını ortadan kaldırmak için çalışmıştır. Ancak Batı Avrupa'nın ABD'ye bakışı hep kuşkulu ve temkinli olmuştur. Kıta Avrupa'sının yıkımların ve savaşların meydana geldiği alan olması, insanlar üzerinde şüphe ve karamsarlığı beraberinde getirmiştir. Kıta Avrupa'sındaki devletlerde sorunları kendi aralarında çözüme kavuşturma konusunda İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortak karar alma yönünde düşünceler ortaya çıkmıştır. Sorunların ve çatışmaların genelde Avrupa içindeki devletler arasında olması ve çözümünü de kendi aralarında bulmak istemeleri yönündeki eğilimler güç kazanmıştır (Akşemsettinoglu, 2005, s. 62).

"Batı Düzeni" olarak nitelendirilen bu sistem ABD ve Avrupa'nın bütünleşmesi ve birlikte hareket etmesini sağlayan ve ABD güçlerinin daha uyumlu olması amacını taşıyan özel kurumsal yapıların oluşturulmasıyla sağlanacaktır. Kurumsal yapılar hem Avrupa'da bir birlik oluşturulmasına katkıda bulunacak hem de uluslararası ortam ile Avrupa'nın bağlantı kurmasını sağlayacaktır. Uluslararası ortamın anarşik yapısında kurulan kurumsal sistemde güven verme ve inanılabilirlik sorumluluğunun üstlenilmesinde NATO bir kilometre taşı oluşturmaktadır. Avrupa yeni kurumsal anlaşmalar yoluyla ABD ve Avrupa (AB) arasında doğrudan bir bağlantı kurarak Atlantik Dünyasını güçlendirme gereksinimi duymaktadır. Neticede Batı Düzeni uluslararası kurum ve anlaşmalar yoluyla yeni düzenlemeler yapılarak yönetilmelidir. Bu da Batının doğasının temelinde yer alan demokratik düzenin, yeni sosyal gelişmelerle sağlanması fikriyle ifade edilir (Schwarz, 1987, s. 190-191). Kıta Avrupa'sı ile ABD ilişkilerinin başlangıcının İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıktığını ileri sürmek genelde kabul gören görüş olmuştur. Başlangıçta Atlantik'in iki yakası arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılık şeklin-

de tanımlanabilir. Özellikle Avrupa açısından bağımlılık savaş sonrasında had safhaya ulaşmıştır.

## **Transatlantik Deklarasyonu ve Yeni Transatlantik Gündemi**

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden itibaren Amerika ve Batı Avrupa arasındaki ilişkide atılan adımlar sınırlı sayıda kalmıştır. Bu iki toplum arasında benzerlikler ve paylaşımlar da bulunmaktadır. Ancak bu dünya düzeni içerisindeki önyargıların etkisiyle genellikle göz ardı edilmektedir. Avrupa Birliği'nin (AB) uluslararası konularda bir ekonomik aktör olarak rolü daha baskındır. Ancak güvenlik alanındaki çalışmaları ve politikaları kısıtlı kalmaktadır. Taylor ve Hill'e göre Avrupa toplumunun güvenlik konusu ile ilgili literatürüne bakıldığında sınırlı ve sınırsız görüşler bulunmaktadır. Sınırsız görüşe göre, AB içerisindeki ülkeler birbirlerine saygılıdır. Sınırlı görüşe göre, güvenlik konuları AB politikalarının dışında görülmektedir. Bu konuda görüşler çeşitlilik göstermektedir (Krasner, 1993, s. 33-34).

Krasner'e göre, 1970'lerin başından itibaren ABD ve AB arasında danışma veya koordinasyon amaçlı özellikle dış politika ile ilgili önemli görüşmeler yapılmıştır. Uzun süren bu politik görüşmeler Avrupa parlamentosu ve Amerikan kongresinde gündem maddesi olarak gelmiştir (Krasner, 1993: 33-34). 1989'un ortalarında Amerikan dış politikasının AB'ne yönelik tutumu, ilişkilerin yoğunlaşması ve savunma dışında da daha fazla işbirliği konularının ön plana çıkarılması yönünde olmuştur. ABD'li yöneticiler AB'nin Soğuk Savaş sonrası temel rollerini anlamaya başladılar ve yeni, yapıcı yollarla AB ile temasları arttırmaya karar verdiler. İlk adım olarak, güçlü bir Amerikan desteği ile merkezi ve Doğu Avrupa'da etkili olacak G-24'ün koordinasyonluğu için Avrupa komisyonu ile bir araya gelmişlerdir. Bu çalışma Kıta Avrupa'sında AB'nin rol oynadığı önemli bir çalışma olmuştur. AB'ye ABD'nin vermiş olduğu destek sayesinde gerçekleşen bu ortak çalışma AB'nin uluslararası arenada prestijini arttırmıştır. Bu bağlamda koordinasyon çalışması, yeni dönemde Amerika ve Avrupa ilişkilerinin ilerlemesine katkısı sağlamıştır (Akşemsettinoglu, 2005, s. 77).

Bu iki topluluk arasındaki görüşmeler yarıda kesilmeksizin senede iki defa olmuştur. 1990'ların ortalarına gelindiğinde toplamda kırkın üzerinde görüşme yapılmıştır. Bunun sonucunda 1990'da Transatlantik Deklarasyonu ortaya çıkmıştır. Bu deklarasyon dış politika konularını da içeren tüm sorunlar üzerine danışma amaçlı bir kuramsal yapı oluşturmuştur. Bu yapıyı oluşturan anlaşmanın her iki tarafı için de düzenli ve yoğun görüşmeler gerekmektedir. Bu görüşmelerin gündemini genellikle her iki tarafı da ilgilendiren siyasal ve ekonomik konular oluşturmaktaydı. 1987'de Tek Avrupa hareketi ortaya çıkana kadar Avrupa Parlamentosu başarılı değildi. Bu topluluğun üyeleri Amerikalı partnerleri ile çoğunlukla hassas konular üzerine tartışıyorlardı. Bu tartışmalar, ticaret ve politikanın yanı sıra Ortadoğu, Küba ve Güney Afrika ile ilgili sıkıntılı konuları da içermek-

teydi. ABD ve AB arasında çok sayıda ve yoğun bir şekilde siyasal görüşmeler olmuştur. Bunların sonucunda zamanla ilişkiler gelişmiştir. Ancak bugün de olduğu gibi asla sıkı bir ilişki olmamıştır (Akşemsettinioğlu, 2005, s. 55-56).

Transatlantik Deklarasyonu ile 1940'ların insan hakları, demokrasi, serbest piyasa ekonomisi, sosyal ilerleme ve çok yanlı işbirliğine dayalı ikili ilişkilerin prensipleri yinelenmiştir. Aynı zamanda bu ikili işbirliğinin uygulamada hangi alanlarda olacağı da tekrar belirtilmiştir. Bilim, teknoloji, eğitim ve kültür alanlarında ortak projelerin karşılıklı olarak görüşülmesi, anti-terörizm, narkotik, kriminal eylemler, nükleer, kimyasal, biyolojik silahların sınırlandırılması ve füze teknolojisini sınırlandırmasına yönelik konularda hem Amerika hem de AB birlikte hareket edeceklerini taahhüt etmişlerdir. Dış politika açısından bu deklarasyonla ABD-AB yeni ve devam edilecek konulara ilişkin başlıkları belirlemiş ve birlikte bilgi alış-verişi yapacaklarını belirtmişlerdir. Her iki taraf da güçlenmek için çok yönlü ticaret sisteminin önemini vurgulamıştır. Ayrıca ABD-AB arasındaki dış politikadaki işbirliği konuları şöyledir:

- Dünya'nın gelişmiş ve sorunlu bölgelerinde birlikte hareket etmek.
- Birleşmiş Milletler'de bazı durumlarda alınacak kararlarda ortak hareket etmek.( Baskıcı rejimlere yaptırım, ikili ve çok yanlı farklı bölgeler üzerine diplomatik faaliyetler)
- İşbirliği aktörlerini çeşitlendirmek. (Kanada'yı Transatlantik ilişkilere dahil etmek)
- Danışma toplantılarını (ad hoc) belli aralıklarla organize etmek. (Karar alıcı konumdaki yöneticilerin başkanlığında çalışma grupları oluşturmak.)
- İkili bağlantıları yoğunlaştırmak ve geliştirmek.(AB üyesi devletler ile ABD arasında ilişkileri geliştirmek)
- Uluslararası düzeyde toplantılar, konferanslar düzenlemek. (ABD-AB veya üçüncü ülkelerin başkentlerinde toplanmak)
- Toplantılar ve konferanslar sonucunda alınan kararlar ve planların gerçekleştirilmesi için katılımcı yöneticilerin ve gerekli kaynakların kullanılmasını sağlamak (Akşemsettinioğlu, 2005, s. 70-71).

ABD ve AB birbirlerine karşı hegemonya kurma düşüncelerini dizginleyerek Transatlantik ilişkilerin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Böylece her iki tarafın da birbirlerini dinlemesi ve anlaması için fırsat doğmuştur. Aralık 1995'de Madrid'de yapılan ABD ve AB zirvesinde "Yeni Transatlantik Gündemi" nin imzalanması ilişkilere yeni bir hız kazandırmıştır. Bu olay uluslararası politikası da çok önemli bir noktaya gidilmesine sebep olmuştur (Hormats, 1996, s. 70). 1995 Yeni Transatlantik Gündemi, 1990 Transatlantik Deklarasyonu'nu tamamlamıştır.

1995 başlarında Transatlantik ilişkilerde durgunlaşma ve kriz söylentileri çıkmıştır. Hatta Soğuk Savaş'ın sonunda bu ilişkilerin ve çıkarların sonuna gelindiği konusunda düşünölmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Ortak bir düşmanın yokluğu ortak bir amacın da yokluğu olarak yorumlanmıştır. Ancak bu görüşlerin tersine Amerika ve Avrupa arasındaki ilişkilerin ve politik bağın çok güçlü, kapsamlı olması Transatlantik ilişkilere ayrı bir boyut kazandırmıştır. İlişkilerin sağlamlığını ve dinamizmini sağlayan ve ilişkilerin her dönem ayrı boyut kazandıran en önemli neden NATO'dur. Avrupa'nın güvenliğini kapsamlı şekilde çerçeveleyen ve ABD ile ortak bir platformda çıkar birliği yapan bu kurum, ilişkilerin devamında çok önemli misyonlar yüklenmektedir. 1995 Yeni Transatlantik Gündemi'nde dört konuda işbirliği vurgulanmıştır. Birinci olarak dünya çapında barış, istikrar, demokrasi ve gelişimin artırılması yönünde politikalar geliştirmektir. İkincisi küresel meydan okumalara karşı yanıt verilmesidir. Üçüncü olarak, dünya ticaretinin gelişmesi ve yakın ekonomik ilişkilerin kurulmasının sağlanmasıdır. Son olarak, Atlantik'in her iki yakasını birbirine sıkı şekilde bağlayacak işbirliğinin güçlendirilmesidir. (Akşemsettinöglü, 2005, s. 78-79).

18 Mayıs 1998 tarihinde toplanan ABD-AB zirvesinde yeni Transatlantik Gündem belirlenmiştir. Gündemi oluşturan belli başlı konu başlıkları şöyledir; Ortadoğu barış sürecinde işbirliği, Afrikalı ortaklık sağlanan devletlerle insan hakları konusunda birlikte çalışmaya devam edilmesi, terör ve yeni tehditler gibi güvenlik konularında yakın işbirliğine devam edilmesidir. ABD-AB arasındaki küresel anlamdaki ortaklığın en önemli kısmı diplomatik işbirliği olmuştur. Örneğin, Bosna'da adil seçimlerin yapılmasını desteklemişlerdir. Ortadoğu'daki barış sürecinin sağlanmasına ilişkin olarak imkânların geliştirilmesi için çalışmışlardır. Ayrıca kitle imha silahlarının sınırlandırılmasını ve denetimi sağlayacak çalışmaların yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Akşemsettinöglü, 2005, s. 82). Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile savunma ve askeri diyalogların yerine Transatlantik ilişkilerin konusu diplomasi ve ticari ilişkilerin gelişimini sağlayacak işbirliği olanakları üzerine yoğunlaşmıştır.

## **Transatlantik İlişkilerin Savunma Boyutu**

Atlantik ittifakı, Amerikalılar ve Avrupalılar'ın Alman ve İtalyan faşizmini Avrupa'daki savaş alanlarında yenilgiye uğratmak için bir araya gelmelerini sembolize etmektedir. Avrupalılar ve Amerikalılar saldırıya, diktatörlüğe ve İkinci Dünya Savaşı'nın tekrarlanmasına engel olmak için kararlılıkla birleşmişlerdir. İlerleyen zaman içerisinde bu birliktelik Avrupa'yı tehdit etme potansiyeli olan bir güç konumundaki Sovyet ideolojisini engellemek için fikir birliği yapılmasını da sağlamıştır. Bu dönem içerisinde Amerikan güvenlik ve savunma taahhütleri, Avrupa üzerinde odaklanmıştır. Sovyet kuvvetlerinin büyük küresel meydan okuması Amerikalılar tarafından dikkatli bir şekilde izlenmiştir. Sovyet askeri



gücünün Kıta Avrupa'sı üzerine yoğunlaşması ABD tarafında tedirginliğin artmasına neden olmuştur. Çünkü Batı Avrupa'nın Sovyet kuvvetlerin egemenliği altına girmesi Amerikan yaşam tarzının belirleyicisinin ve önemli bir kaynağının ortadan kalkması demektir. Bu anlamda Transatlantik ittifakı, Atlantik Okyanusunun her iki yanındaki demokrasileri birleştiren bir sahil ittifakı olarak da nitelenmektedir (Holst , 1996, s. 109).

Avrupa'da Sovyet hegemonyasının önlenmesi, Avrupalılar için hayati bir konu olduğu kadar, Amerikalılar için de büyük öneme sahip ulusal bir dava idi. Eğer Avrupa, Sovyet etkisi altına girseydi, Amerikan güvenliğine karşı hareketler de çok önemli şekilde artacaktı. Sovyet denetimi altındaki bir Avrupa'da demokratik çözümün geçerliliği, seçme ve seçilme özgürlüğü, istenildiği gibi yaşama hakkı bu kıtanın her köşesinde ciddi şekilde tahribata uğrayacaktı. Etkin bir Avrupa'nın yokluğunda Amerika uluslararası sahnede yalnız kalacak, saldırı mantığıyla bütünleşen taciz ve yabancı düşmanlığı önu alınmaz bir hale gelecekti (Schwarz , 1987, s. 193-195).

Soğuk Savaş boyunca ittifakta, Avrasya bölgesinden gelen Sovyet tehdidi-ne karşı her türlü birlikteliği öngören karşılıklı dayanışma, işbirliği ve paylaşım üst düzeyde yaşanmıştır. İttifakın paylaşımı ile ilgili kastedilen şeyler, paylaşılan roller, riskler ve sorumluluklardır. Ortaya çıkan savunma ile ilgili kavramlar karşısında Amerika ve Avrupa ortak bir çatı altında güçlerini birleştirme ve koordine etme misyonu yerine getirecek bir örgüt ihtiyacı duymuşlardır. Savunma yükünün paylaşımı kurulacak örgüt aracılığıyla sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda 4 Nisan 1949 yılında imzalanan Kuzey Atlantik Anlaşması (NATO) ile ittifak ortaya çıkmıştır. Transatlantik ilişkilerin savunma yükünü karşılayacak ve koordine edecek örgüt olan NATO, tarihteki en başarılı ittifaklardan biridir. Başarısının temelinde yer alan sebep ise büyük bir savaşı önleyerek, günümüze kadar varlığını korumuş olmasıdır (Holst , 1996, s. 92).

NATO, sürekli Amerikan taahhüdü kapsamında, Avrupa güvenliğinin sağlanması ve Sovyet gücünün çevrenin temel olmasıdır. Amerikan gücünün varlık taahhüdü, Sovyet askeri gücünün Avrupa'da açık bir biçimde kendisini göstermesini belli oranlarda engellemiştir. Bu bağlamda Amerikan taahhüdü, güç dengesinin sağlanmasında temel şartı teşkil etmiştir. Amerikan taahhüdü, İkinci Dünya Savaşı yıkımından sonra, Batı Avrupa'nın inşası için verilen yazılı olmayan bir anlaşma niteliğini taşımaktaydı. Amerikan taahhüdü, Kıta Avrupası'na dışarıdan gelebilecek saldırıya karşı, güvenliği dolayısıyla Batı Avrupalılar'ın kendi barış dinamikleri üzerine yoğunlaşmalarını ve refah, güven ve ilerlemenin gerçekleşmesi için halklarına öncelik tanumalarını sağlamıştır. Bu başarı çok etkili olarak Sovyet komünizminin demokratik düzene karşı olan ideolojik etkinliğini azalttı ve çoğu devletlerde komünist partilerin popülaritesini alt düzeylere indirmiştir. Fakat Avrupa'daki demokratik düzenin meşruiyetine ve istikrarına karşı

tehdit oluşturan silahlı Sovyet tipi komünizmdeki başarı, Sovyet askeri tehdidini arttırmaya yöneltmiştir. Sovyetlerin yapmış olduğu bu politik tehdidini püskürtmedeki NATO başarısı, Sovyetlerin askeri gücünden doğacak diğer tehditleri püskürtme konusunda da bu birliğin önemini bir kat daha arttırmıştır (Holst , 1996, s. 93).

NATO, geniş çaptaki üretimleri engellemek anlamında nükleer silahlar dengesini koruma görevini üstlenmiştir. Batı Avrupa devletlerinin çoğu nükleer silah üretebilecek kapasitedeydi ve bu silahların Amerikan nükleer garantisi olmadan ve birlikteki nükleer planlama sürecine kalmaksızın kullanılabilirdi. Avrupa'daki nükleer silahlanma, güvenlik düzeninin istikrarında önemli gerginlik yaratabilir ve kıta ötesi silah rekabetinde teşvik edici bir rol oynayabilirdi. Böylece Avrupa'da nükleer silahların üretimi kaçınılmaz şekilde gerçekleşmiştir. NATO içerisinde savunma yükünün paylaşımı konusunda Amerika'nın istekli oluşu, Avrupalıların etkin politikaya ilişkin taleplerini doğurmuştur. Bu iki konu aslında birbirine bağlıdır ve bu karşılıklı alış veriş ileriki yıllarda birliğin siyasetindeki üstünlüğünü sağlamıştır (Holst , 1996, s. 94).

## **Avrupa Açısından Savunma Politikaları**

Avrupa ile Amerika arasında ortaya çıkan karşılıklı bağımlılık en çok savunma konularında olmuştur. Her iki tarafın da birbirine ihtiyacı bulunmaktaydı. İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında Atlantik'in her iki yakasının da birbirlerine karşı bazı konularda şüpheleri ve çekinceleri bulunmaktaydı. Sovyet tehlikesinin ortaya çıkmasıyla beraber kafalardaki soru işaretleri rafa kaldırılmıştır. Birbirlerine temkinli yaklaşım yerine tam birliktelik şeklinde adımlar atılmıştır. NATO'nun kuruluşu bu birlikteliğin simgesi durumunda olmuştur. Ancak Avrupalılar kendi kıtalarında iki büyük ve yıkıcı savaşın vermiş olduğu tecrübe ile Amerikalılara karşı temkini elden bırakmamaya gayret göstermekteydi. Avrupa içinde Amerikalılara karşı temkinli davranmada öne çıkan devlet Fransa idi. Genelde Fransızlar Amerika ile politik ve askeri işbirliği konularında şüpheli ve çekimser duruyorlardı. Bu da Avrupalıların savunma ile ilgili görüşlerinde farklılıklar meydana getirmekteydi.

Avrupalılar'a göre, Avrupa uluslararası politikanın sadece en önemli arenası değil arenanın ta kendisidir. Dahası Avrupa hükümetleri kendilerinin dış aktörlerin bir oyun sahnesi ya da bir oyun sahası olarak gösterilmesinden doğan tehlikelerin farkına gün geçtikçe varmaya başlamışlardır. Avrupalılar, Avrupa arenasının Amerika ve Sovyetlerin kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirilmesini önlemek için kendi sahnelerinin aktörü olmayı istemektedirler. Batı Avrupa'nın kenar devletleri Sovyetler Birliği ile bir kıtayı paylaşmanın vermiş olduğu zorluklarla zaman içinde karşılaşacaklardır. Kıtadaki yaşamlarını sürdürebilmek için kurallar üretmek haricinde bir seçenekleri yoktu. Bu bağlamda askeri baskıları azaltmak, askeri hareketlere karşı politik işbirliğini geliştirmek, ani saldırı tehdit-

lerini azaltmak, silah kontrolü ve istikrarın artırılması üzerine odaklanmışlardır (Schwabe, 2005, s. 8).

Savunma politikalarına genel bakış noktasında Avrupalı devletler arasında görüş ayrılıkları bulunmaktaydı. Özellikle Fransa'nın başını çektiği bir görüş ile İngiltere'nin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Avrupa savunması konusunda İngiltere, ABD'nin politik ve askeri görüşlerine daha yakın görüşleri bulunmakta ve ABD ile işbirliğinin artırılması konusunda tam destek vermektedir. Öte yandan Fransa ise, devlet başkanları De Gaulle görüşleri doğrultusunda ABD'ye karşı temkinli bir politik çizgi ortaya koymaktaydı. De Gaulle, Avrupa'nın kendi içindeki dinamiklerinin harekete geçirilmesi yoluyla savunma politikalarının oluşturulması fikrini savunmuştur (Kissinger, 2016, s. 568-569).

1948 yılının yaz aylarında Sovyetler tarafından Berlin'in ablukaya alınması, 1950'de Kore Savaşı'nın başlaması, Avrupa güvenliğinin olası bir savaşa özellikle bir Sovyet saldırısına karşı yeni kurulmuş bir örgüt olan NATO'ya rağmen ne kadar hazırlıksız ve zayıf olduğu yönünde fikirlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu iki gelişmenin sonucu olarak Avrupa'da yeni bir savunma topluluğu kurulmasının gerekliliği üzerine tartışmalar başlamıştır. Bu tartışmalar içerisinde ABD yer almış ve görüşleri ile Avrupalıları yönlendirmek istemiştir. Çünkü ABD bir yandan kendisinin yeniden silahlanacağını açıklarken, diğer yandan da Avrupa'daki müttefiklerinden aynı yönde hareket etmelerini istemiştir. Ayrıca ABD özellikle Almanya'nın NATO içinde yeniden silahlandırılması yönünde fikir ortaya koymuştur (Özdal ve Genç, 2005, s. 77-78).

ABD'nin ortaya koymuş olduğu Almanya'nın silahlanması fikri Avrupa'da ortaya çıkacak yeni kurumların ve düşüncelerin de temellerini oluşturmuştur. Her ne kadar Fransa Almanya'nın silahlanmasına karşı olmuş olsa da zaman içerisinde yaşananlar "Avrupa Savunma Topluluğunu" ortaya çıkarmıştır. Fransa'nın Almanya'nın silahlanması konusundaki fikri dönemin Fransa Başbakanı Robert Pleven'in ortaya koymuş olduğu planla çözümlenmiştir. İlerleyen dönem içinde "Pleven Planı" olarak anılan bu plana göre, Avrupa Kömür Çelik Topluluğu (AKÇT) model alınarak uluslararası niteliğe sahip olacak Avrupa Savunma Topluluğu (AST) adı altında bir örgüt kurulması öngörülmüştür. Plan, biri Almanya tarafından oluşturulmak üzere, biner kişiden oluşan altı tümen kurulması, farklı milletlerden oluşacak bu ordunun koordinasyonu için ise ortak bir Genelkurmay'ın oluşturulması ve AKÇT nezdinde sorumlu olacak bir Savunma Bakanı'nın atanmasını içermektedir. Ancak gelişen dönem içerisinde Avrupa devletlerinin egemenlik haklarını belli konularda devretme noktasında hazırlıksız olmaları, Avrupa'nın bütünleştirilmesi ile ilgili çalışmaların başlarında olunması ve özellikle Fransa'nın sonraki zamanlarda çekimser tavırlar sergilemesi planın hayata geçirilmesini engellemiştir (Ülger, 2002, s. 92).

AST başarısızlığının ertesinde, Avrupa savunmasının oluşturulması ile ilgili çalışmalara devam edilmiştir. İngiltere'nin çabaları sonucu 23 Ekim 1954 yılında toplanan Paris konferansı sonucunda üç yeni anlaşma imzalanmıştır. Bunlardan birincisi, Almanya'nın egemenlik haklarının iade edilmesi ve bu ülke üzerindeki işgal statüsünün sona erdirilmesidir. İkinci anlaşma ile Almanya'nın NATO'ya katılması kabul edilmiş ve son olarak İngiltere, Fransa, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg'un katılımıyla imzalanan 1948 Brüksel Anlaşması değiştirilerek, İtalya ve Almanya'nın da katılımı ile Batı Avrupa Birliği (BAB) kurulmuştur. BAB ile Kara Avrupa ülkelerindeki silahların belli bir tavanı aşmaması öngörülmüş, kara ve hava kuvvetleri için ülke tavanları belirlenmesi kabul edilmiş ve ulusal düzeyde silahlanmanın denetimi için Batı Avrupa Birliği Ajansı adıyla bir birim oluşturulmuştur. AST gibi gelişen zaman içerisinde BAB da Avrupa'nın savunma ve güvenliğine önemli katkı sağlamamış, tam aksine Avrupa içerisindeki rekabeti arttırmış ve NATO ile olan bağlılığı geliştirmiştir. Bu bağlılığın somut delili ise BAB Anlaşması'nın 4. maddesinde NATO ile işbirliğine gidileceği ortaya konulmuş, görev çakışmaması için de BAB Konseyi ve Ajansı'nın sahip olduğu tüm bilgi ve görüşlerin NATO askeri birimlerine iletilmesi öngörülmüştür (Ülger, 2002, s. 96-97).

Neden NATO varken Avrupalılar'ın kendi savunma politikalarını geliştirme konusunda çabaları bulunmaktadır? Sorusu çoğu çevrelerde dile getirilmiştir. Avrupalılar ise buna cevap olarak; çünkü Avrupalılar Soğuk Savaş'ın başlangıcından 1960'lara kadar geçen süreç zarfında üç boyutlu bir güven krizi ile karşılaşmışlardır. İlk boyut politik olmuştur. Amerika'nın Berlin ve Küba füze krizi sırasındaki tepkileri dünyayı nükleer savaşın eşiğine getirmiştir. ABD'nin bu süreç içerisinde Fransa ve Almanya'ya danışmaksızın tek taraflı olarak hareket etmesi bu ülkelerde rahatsızlık meydana getirmiştir. Bu bağlamda Fransızlar ve Almanlar bu olaylar sonucunda "Amerikalı ve Avrupalıların büyük savaşa ilişkin politik çıkarları hala aynı mı?" diye rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. İkinci boyut finans ile ilgiliydi. Eisenhower yönetimi sırasında ABD yönetimi yüksek askeri harcamalar, yurtdışı yatırımları ve elverişsiz ticaret koşulları nedeniyle ödeme açığını dengelemede zorlanmıştı. Breddon Woods sisteminin sonucu olarak Amerika dışında dolar fazlası ve Amerika rezervlerinden de dışarı bir altın akışı vardı. Amerikan döviz baskı altına girdi. ABD'nin finansal gücüne olan güven azalırken her ne kadar daha düşük seviyede olsa da Avrupalı müttefikleri de ABD'nin finansal gücüne olan güvenlerini kaybettiler. Amerika'nın diğer ülkelere karşı olan karşılıksız yardımları artık sona ermişti. Amerika geçmişte yaptığı gibi parayı Batı Avrupa ülkeleri ile olan ilişkilerini yönlendirmede bir aracı olarak kullanamadı. ABD, NATO güvenliğine temin vermiş ve Sovyetler birliğinin caydırılması için en ağır finansal yük altındayken Avrupalı müttefiklerine bu konudaki yardım için tam olarak destek olunmaması güven krizini derinleştirmiştir. Son boyut ise savunma ve askeri konularda Avrupalılar geri plana itilmiş olduğu izlenimine

kapılmışlardır. Avrupalıların kafasında nükleer çağda savaş ve barışın temel sorusu ile ilişkili konularda şüpheler oluşmuştu. ABD Başkanı Kennedy'nin ortaya koymuş olduğu "Esnek Mukabele" doktrini Avrupalılar tarafında tereddütlere neden olmuştur. Batı Avrupa'nın görüşü, Sovyetler tarafından gerçekleştirilecek ani saldırılar sırasında ABD'nin nükleer savunmasına güvenilemeyeceği ve ayrıca Sovyetlerin caydırılması konusunda esnek mukabelele çok da etkili olamayacağı yönündeydi. Bu bağlamda Fransa kendi nükleer silahına sahip olmak için 1956'dan itibaren çalışmalara başladı (Schwabe, 2005, s. 8-9).

Fransa Devlet Başkanı De Gaulle Avrupa'yı bir araya getirecek ve Amerika'nın denetiminden çıkaracak görüşleri ortaya koymaktaydı. De Gaulle temel olarak Atlantik ittifakına karşı değildi. O Fransa'nın ve Avrupa'nın görüşlerinin dikkate alınmasını istiyordu. Fransa'nın geçmişten gelen Büyük Güç konumunu hala sürdürmek istiyordu. Kissinger'in bu konudaki tesbiti dikkate değerdir: "*De Gaulle, Fransız toplumunun ruhunun derinliklerine işlemiş güvensizlik duygusunu, mağrur ve kabadayı tavırlı olmak suretiyle yenmeye çalıştı. Amerikan liderliğinin kişisel alçak gönüllüğü ve tarihi kibirliliği ile De Gaulle'ün kişisel kibirliliği ve tarihi alçak gönüllüğü arasındaki etkileşim, Amerika ve Fransa arasındaki psikolojik uçurumu belirlemiştir.*" (Kissinger, 2016, s. 570). De Gaulle'den günümüze kadar gelen süreç içerisinde Fransa'nın ABD'nin politikalarına karşı her zaman temkinli ve çoğu zamanda karşı çıkmasının altında yatan temel nedenler De Gaulle'ün görüşlerinden ve fikirlerinden kaynaklanmaktadır.

Atlantik ittifakı içerisinde Avrupa'nın savunma politikalarının Amerika'dan ayrı yürütülmesi noktasındaki görüşler Fransa kaynaklı olmuştur. Özellikle De Gaulle'ün Amerika'ya karşı temkinli yaklaşımı takip edilmekteydi. De Gaulle genelde Avrupa'nın özelden Fransa'nın savunma ile ilgili konularda Amerika'nın yardımına umut bağlamaması yönünde görüşleri bulunmaktaydı. De Gaulle'ün ABD Başkanı Eisenhower'ü 1959 Paris ziyaretinde söylemiş olduğu sözler bu konudaki kaygılarını özetlemektedir. Eisenhower: "*Niçin Amerika'nın kaderini, Avrupa'nın kaderi ile bir tuttuğundan şüphe ediyorsunuz?*" sorusuna De Gaulle: "*Amerika, Birinci Dünya Savaşı'nda ölümcül tehlike içinde geçen üç yıldan sonra Fransa'nın yardımına gelmişti ve aynı Amerika ancak Fransa tamamen işgal edildikten sonra İkinci Dünya Savaşı'na girmişti. Atom Çağı'nda her iki müdahale de çok geç kalmıştı.*" (Kissinger, 2016, s. 573).

De Gaulle'ün Avrupa Topluluğu'na üye ülkeler arasında ortak dış politika izlenmesi ve savunma konsepti oluşturulması önerisi üzerine hazırlanan Birinci ve İkinci Fouchet Planları adını taşıyan tasarıları, üye ülkeler arasındaki görüş ayrılıklarından dolayı yürürlüğe girememiştir. Avrupa içerisinde savunma politikaları oluşturulması konusunda Fransa dışındaki Batı Avrupa devletleri genellikle Amerika'ya yakın durmaktaydılar. Özellikle NATO'nun işlevleri ve fonksiyonlarının gelişiminin sağlanması yönünde görüşler bulunmaktaydı. Bu bağlamda

Soğuk Savaş yılları boyunca Avrupa'nın savunma konusundaki görüş ve fikirleri genelde ABD ve NATO ekseninde olmuştur. Batı Avrupa'nın savunması da NATO imkânları ile sağlanmıştır (Kristol, 1988, s. 33-34).

Soğuk Savaş'ın bitimiyle Avrupa içerisindeki savunma ile ilgili görüşler Avrupa Birliği üye ülkeleri arasında gerçekleşen zirveler sırasında da tartışılmıştır. Kasım 1993'de yürürlüğe giren Maastricht Anlaşması ile güvenlik ilk kez kurucu anlaşmaya girmiştir. Anlaşmanın J.4 maddesine göre, Ortak Dış Politika ve Güvenlik Politikası'nın kapsamına, "Birliğin güvenliğini ilgilendiren ve uzun dönemde ortak savunmaya yol açabilecek her konu dahil edilmiştir." Bu kapsamda 1990'lardan itibaren oluşturulmaya çalışılan Avrupa Güvenlik ve Savunma Kimliği'nin oluşturulması politikaları için NATO, BAB ve AB'nin dahil olduğu kurumlar çerçevesinde girişimlerde bulunulmuştur. AB, askeri ve savunma ile ilgili oluşturulacak birimlerde NATO'nun imkan ve kabiliyetlerini kullanmak istemekteydi. Bu noktada tartışmalar bulunmaktadır. Çünkü ABD AGSP oluşturulmasında NATO'nun dahil edilmesinden rahatsızlık duyuyordu. Amerika, bu tür hareketlerin NATO'yu marjinalize edeceği yönünde kaygı duymaktadır. Öte yandan ABD, Avrupa'da NATO imkanları dışında yeni bir altyapı kurulmasına karşı çıkmaktadır. Uzun vadede AGSP'nin Transatlantik ittifakındaki dayanışmayı yok edeceği yönünde öngörülleri bulunmaktadır.

## **ABD Açısından Savunma Politikaları**

ABD, kendini toplumun doğası ile ilgili dogmalar kümesini içeren bir ideoloji etrafında kurulmuş bir ülke olarak tanımlamaktadır. Bunu da Amerikanizm ile ideolojik bir simge haline getirmektedir. Amerika dünya üzerinde felsefi temeller üzerine kurulmuş tek millettir. Bu felsefe Bağımsızlık Bildirgesinde dogmatik ve hatta teolojik bir berraklıkta izah edilmiştir. Birleşik Devletlerin, ideolojisi 5 kelimeyle tanımlanabilir: özgürlük, eşitlik, bireycilik, halkçılık ve devletin ekonomiye müdahale etmemesidir (Lipset, 1996, s. 31). Amerika bu değerler uğruna dünyanın her köşesinde mücadele etmeyi dış politikasının temel taşı olarak görmektedir. ABD'yi dışarıdan gelebilecek saldırılara ve kötülöklere karşı koruma dünyadan soyutlanma görüşü izolasyon (yalnızcılık) politikası Amerikan dış politikasının kökenlerini oluşturan güçlü bir unsurdur. Bu politika Başkan Monroe tarafından ortaya konulan "Monroe doktrini" ile görölmüştür. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonrada varlığını hissettirmiştir. Amerikan'ın politika ruhunda izolasyon (yalnızcılık) yatmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'na ve ABD'nin dünyanın sorumluluklarını üstlenmesine rağmen izolasyonist gelenek her zaman canlı kalmıştır (Korkmaz, 2006, s. 87).

ABD'nin İkinci Dünya Savaşı'nda fiilen yer alması izolasyonist politikanın terk edilmesidir. Bu politika günümüze kadar gelen süreçte Amerikan dış politikasında yer almamıştır. Amerika, Soğuk Savaş yıllarında ve sonrasında da uluslararası politikanın tam merkezinde aktif bir devlet olarak yer almıştır. ABD,

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyet Rusya'nın politik manevralarını gözlemiştir. Soğuk Savaş yıllarındaki gözlemleri sonucunda Sovyetlere karşı stratejik politikalar uygulamaya başlamıştır. Soğuk Savaş yılları boyunca Sovyetleri tüm dünyada çevreleme anlayışı içerisinde politik açılımlar sağlamıştır. Amerikan güvenliğinin temellerini de teşkil eden çevreleme politikası savunma politikaları ile desteklenmekteydi. Bu bağlamda dünyanın çeşitli yerlerinde Sovyetlere karşı savunma blokları oluşturmuştur. Soğuk Savaş boyunca ABD savunma politikalarında, oluşturulan savunma temelli blokların desteklenmesi ve güçlendirilmesi anlayışı izlenmiştir. 1946 yılında Başkan Truman, Amerika'nın sadece Sovyetler Birliği'nin çevrelemek gibi sıradan bir görevi olmadığını, aynı zamanda "dünya düzeni" kurmak ve korumak gibi ulvi bir göreve de sahip olduğunu belirtmiştir (Waltz, 2008, s. 7).

ABD ve SSCB arasında İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında beliren anlaşmazlığın boyutları büyürken, tarafların nükleer silahlara sahip olması, karşılıklı tehdit algılamalarının niteliğini değiştirmiştir. Bununla birlikte, nükleer silahların kullanılabilceği bir savaşın dünya çapında ortaya çıkarabileceği yıkıcı etkilere rağmen ABD ve SSCB bir yandan nükleer alanda silahlanırken, diğer yandan da konvansiyonel silahlarını geliştirmeye başlamışlardır. Nükleer silahlara sahip olmak Amerika açısından rakiplerine karşı bir caydırıcılık unsuru niteliği taşımıştır. 1823'te Başkan Monroe'nun açıkladığı ve yaklaşık 100 yıl kadar bir süre çeşitli yönleriyle Amerikan dış ve güvenlik politikalarını belirleyen doktrin ABD için Soğuk Savaş yıllarında da etkili olmuştur Monroe Doktrini izolasyonist çerçevesinden ayrılarak, dünya ölçeğinde etki alanını genişletmeyi ve çıkarlarını sağlamayı hedefleyen yaklaşımlar benimsemiştir. Bu doğrultuda gerekli gördüğünde silahlı kuvvetlerini kullanmaktan çekinmemiştir. Bu politikanın etkin olabilmesi için yapılması gereken ise askeri yapılanmanın sağlanması, bunun sonucu olarak da genel bütçe içinde savunmaya ayrılan payın yükseltilmesidir (Erhan, 2002, s. 62).

ABD, Avrupa ile savunma konularını çoğunlukla NATO çerçevesinde yürütmüştür. ABD, NATO örgütünü oluşturarak kendi güvenliğini Kıta Avrupa'sında oluşabilecek güçler dengesine göre ayarlamıştır. Bu durum, ABD'nin 20 yıl boyunca denizasını toplumsal yapı ve hükümetlerin varlığını korumayı garanti etmesi anlamına gelmekteydi. Ayrıca ABD, yabancı ülkelerin silahlı kuvvetleriyle barış zamanında dahi yakın askeri işbirliğine girmek zorunda kalacaktır. NATO anlaşması, hem Amerika'nın hem geçmişle bağları kopardığını, hem de komünizmin yayılmasını durdurmakta kararlılığını simgelemekteydi (Ambrose, 1992, s. 86).

## **Savunma Yükünün Paylaşımı ve NATO**

Transatlantik ilişkileri kurumsal olarak niteleyen yegâne ve tek örgüt NATO'dur. Avrupa ile Amerika arasında ilişkiler çok çeşitlilik göstermektedir. Ancak ilişkilerin başlıca dinamizmini sağlayan savunma ve askeri konulardaki

ortaklıklar olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan Avrupa ile Amerika arasındaki diyalog köprüleri günümüze kadar gelmiştir. Bu köprüler öncelikle ekonomik konularda başlamış, sonrasında savunma ve güvenlik alanında devam etmiştir. Savunma konularındaki işbirliği yaklaşık 50 yıl boyunca başlıca gündem maddesi olarak devam etmiştir. ABD, Birleşik Avrupa'nın oluşturulması noktasında dolaylı ve doğrudan müdahalelerde bulunmuştur. Dolaylı müdahalesi, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'ya Marshall yardımları olarak somutlaşan program doğrultusunda Avrupa'da birlik ve bütünleşme fikirlerinin yeşermesine yöneliktir. Doğrudan müdahalesi ise ABD'nin Avrupa'nın bütünleşmesine katkısı noktasında 1949 yılında savunma amaçlı kurulmuş olan NATO kanalıyla olmuştur.

Atlantik'in iki yakası özellikle Kıta Avrupa'sı üzerinde varlığı daima hissedilen NATO yani Kuzey Atlantik İttifakı Örgütü adı üzerinde bir Atlantik kurumdur. Bu kurum Avrupa ve Amerika'daki bütün ideolojilerin bir araya gelmesi sonucu oluşturulmuştur. Avrupa'daki ve Amerika'daki liberaller, muhafazakârlar ve sosyal demokratlar Atlantik örgütü olan NATO çatısı altında birleşmişlerdir. Başlangıçta ortak amaçları Sovyet komünizm tehdidine karşı birlikte mücadele etmektir. Ancak Sovyet tehdidi 1990 yılında ortadan kalktı. Herkes NATO'nun misyonunun kalmadığı yönünde görüşler dile getirdi. Hatta uluslararası ilişkiler içerisindeki teorisyenler (Ratti, 2006, s. 81-82). arasında NATO'nun varlığının fazla sürmeyeceğini ileri sürenler, hatta daha da ileri giderek, NATO'nun ortadan kalkacağı zamanı verenler bile olmuştur (Mearsheimer,1990 ve Waltz, 2000 )<sup>4</sup>. Soğuk Savaş sonrası Avrupa'da durağan bir dönem yaşanmamıştır. 1990'lara gelindiğinde NATO uluslararası bağlamda bir değişime uğramıştır. Ve görev sorumluluğunu yeniden tanımlamıştır. Bunun altında yatan neden Sovyet tehdidinin ortadan kalmasından sonra yeni döneme göre kendi misyonunu belirleme isteğidir. Bu bağlamda NATO'nun ne kadar başarılı bir örgüt olduğu yeni dönemlere ve durumlara kendini ayarlaması noktasında da görülmektedir.

NATO 4 Nisan 1949 tarihinde, 12 devletin imzaladığı Kuzey Atlantik Anlaşması ile kurulmuştur. İlk kurucu ülkeler ABD, Kanada, Belçika, Lüksemburg, Hollanda, Fransa, İtalya, İngiltere, Danimarka, İzlanda, Norveç, Portekiz olmuştur. Daha sonra 1952'de Türkiye ve Yunanistan, 1955'de Federal Almanya, 1982'de İspanya ve 1999'da Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, 2004'de ise Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Romanya, Slovakya ve Slovenya'nın katılımı ile örgüt beş kez genişlemiştir. Bugünkü üye sayısı 26'dır. Sovyet Rusya'nın stratejiklerine karşı bir savunma örgütü olarak kurulan NATO, Avrupa ve Kuzey Amerika'nın güvenliğini bir arada gören bir anlayışın ürünüdür. Dolayısıyla, bu iki bölgenin ve bölgedeki tüm aktörlerin benzer güvenlik ve savunma stratejilerini bulundu-

4 Bu tartışmalar için bakınız; John MEARSHEIMAR, "Back to Future: Instability in Europe alter the Cold War". *International Security*, Vol: 15, No: 1. (Summer 1990), Kenneth WALTZ, "Structural Realism After The Cold War", *International Security*, Vol: 25, No:1, (Summer-2000).



ğuna varsaymaktadır. Çıkarları farklı olan aktörler NATO içerisinde çıkarlarını çoğu zaman ortaklaştırmışlardır (Dedeoğlu, 2008, s. 231).

1949-1999 arasında NATO'nun örgütsel gelişimini dört ana dönem içinde incelenir: 1949-1962; 1963-1969; 1970-1984 ve 1985- 1999 dönemleri. Bu dönemlerin oluşmasında Soğuk Savaş yılları içerisinde karşı karşıya gelen ABD-Sovyet Rusya güç mücadelesinin doğasından doğmuştur. Soğuk Savaş dönemi içerisinde iki büyük kutup lideri birbiri ile her ne kadar çatışma ve savaş durumu olamamış olsa gerilimler ve krizler sıkça yaşanmıştır. Bu durumda Soğuk Savaşın doğasını göstermektedir. 1949-1962 ilk dönemi temelde Doğu ve Batı arasında aşın gerginlik dönemidir; Kore Savaşı sonrasında, dünya ve Avrupa güvenliğine tehdit sadece politik değil aynı zamanda askeri nitelikte olduğu görülmüştür. Bu nedenle müttefikler Kuzey Atlantik Antlaşması'nı Kuzey Atlantik Örgütü haline getirerek bu tehdide karşı daha düzenli bir mücadeleyi benimsemişler ve aynı zamanda "kitlesel karşılık" stratejisini kabul ederek örgüt araçlarında nükleer silahların önceliğini benimsemişlerdir. 1963-1969 dönemi ise, iki blok arasındaki görece yumuşamanın başladığı dönemdir. Küba krizi, ABD-SSCB arasında nükleer bir savaşın olası olduğunu ve böyle bir durumda dünyanın İkinci Dünya Savaşı'ndakiyle kıyaslanmayacak şekilde büyük bir yıkıma uğrayacağını göstermiştir. Bu nedenle NATO, bir yandan "yumuşama"yı yeni bir amaç olarak belirlerken bir yandan da "esnek mukabele" stratejisini kabul ederek araçlarında da değişime gitmiştir. Bu dönemde beliren yumuşama gelişerek kendini üçüncü dönemde hissettirmiş ve 1975 yılında Helsinki Nihai Senedi'nin imzalanmasıyla Avrupa güvenlik rejimi doğmuştur. İki blok arasında Avrupa'da güç kullanılmaması anlayışını benimseyen ve Avrupa'da bölünmüşlüğü tanıyan bu rejim, 1970-1984 yılları arasında NATO'da örgütsel statükonun korunmasına yol açmıştır (Doğan, 2008, s. 71).

1985-1999 yılları arasında ise, Sovyetler Birliği'nin yıkılması ve böylece iki kutuplu sistemin ortadan kalkması ve Avrupa güvenlik rejiminin değişmesiyle NATO hem amaç hem de araçlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Sovyet tehdidinin bertaraf edilmesi amaç olarak yerini Rus gücünün kontrol altına alınmasına bırakmış ve terörizm, etnik çatışmalar, ülkelerdeki otorite boşluğu gibi konvansiyonel olmayan tehditlerin örgütünün ilgileneceği temel sorunların kaynağı kabul edilmiştir. NATO, "Avrupa- Atlantik" bölgesinde politik istikrar ve güvenlikle ilgilenen bir örgüt konumuna gelmiş ve bu bölgedeki amaçlarına ulaşmak için genişlemeyi başlı başına bir amaç olarak benimsemiştir. Bu amaçlar doğrultusunda örgüt, "İttifakın Stratejik Kavramı" kabul edilmiştir (Doğan, 2008, s. 72). Bu doğrultuda örgütün faaliyet alanları ve sınırları genişlemiştir. NATO, Atlantik bölgesi güvenlik şeridini, 11 Eylül sonrasında terör bağlamında dünyanın geneline çekmiştir. Son dönemde Afganistan'daki NATO birliklerinin görevli olarak konuşlandırılması, örgütün görev sorumluluk alanı yansıtması açısından örnek olmuştur.

Bir ittifakın oluşumu için yeterli tehlike ve tehdit yoksa uluslararası kurumlarda gerekli olmayacaktır. Buna karşılık açık bir tehdit olduğu takdirde birlikler üyelerinin kişisel çıkarlarını grup çıkarlarına taşırlar ve buna göre hareket ederler. Sonuç olarak açık bir tehlikede ittifak içindeki üyeler birbirlerine destek olurlar (Ratti, 2006, s. 82). Bu düşünceler neorealist teorisyenler tarafından dile getirilmiştir. Bu nokta da neorealistler NATO'nun kuruluş felsefesini de ortak tehlide karşı oluşturulan ittifak düzleminde değerlendirmişlerdir. Ancak Transatlantik ilişkiler açısından NATO'nun anlamı çok daha farklı ve önemli olmuştur. NATO, savunma ve güvenlik konularında işbirliğini koordine etme misyonu üzerinden hareket etmektedir. Batı dünyasında görülen yüzü bu şekilde olmuştur. Ancak Doğu'dan yani Sovyet Rusya tarafından NATO'nun anlamı çok daha farklı şekilde görülmektedir. NATO, dağınık ve parçalanmış bir Avrupa'yı bir araya getiren süreç içerisinde görüş ayrılıkları (Fransa'nın NATO'nun askeri kanadından ayrılması) yaşanmış olsa da, genel olarak işbirliği ve birlikteliği gösteren bir kurum olmuştur. Bu görünüm Soğuk Savaş yıllarında iki blok arasında büyük savaş çıkmamasında etkisi olmuş olabilir. Bir nevi NATO'nun kurumsal görünümü caydırıcılık unsuru olmuştur (Mearsheimer, 2001, s. 54-57).

## **11 Eylül'den Günümüze Transatlantik İlişkiler**

11 Eylül 2001 günü New York'taki Dünya Ticaret Merkezi İkiz Kulelerine ve Washington'daki Pentagon binalarına yapılan terörist saldırılar bütün dünyada şok etkisi yaratmıştır. 11 Eylül ABD için olduğu kadar uluslararası politika açısından da milat olmuştur. Uluslararası politikadaki ilişkiler, anlaşmalar ve görüşmeler 11 Eylül'den önce ve sonra olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 11 Eylül 2001 olayları dünya düzeninin inşa edilmesinde yeni Amerikan yaklaşımlarının hareket noktası olmuş, yalnız bir önceki dönemin değer ve çıkar çatışmasını alevlendirmekle kalmamış, ayrıca yenilerini de ortaya çıkartmıştır. 11 Eylül saldırısı hem ABD hem de AB politikaları açısından farklı yaklaşımlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin 11 Eylül'den sonra ABD yöneticileri savaş ve terör konularında bir misyon yüklediler. Bu bağlamda, 11 Eylül'den öncesi ve sonrası ABD için dönüm noktası olmuştur. 11 Eylül'den sonra yeni bir savunma doktrini oluşturulmuştur. Terör savunması ve kitle imha silahlarının önlenmesini içeren bu yaklaşım ABD yönetiminin Ulusal Güvenlik Stratejisi olmuştur. Bu stratejinin merkezinde küresel hegemonya ve ABD gücünün tüm uluslararası sisteme hakim olmasını sağlama fikri yer alır. Bu güç, Amerika'nın kendi kontrolü altında olmayan bölgelerde bulundurduğu askeri üslerdeki birliklerinden ve özgürlükle demokrasi düzenlemelerinden kaynaklanmaktadır (Rees, 2003, s. 76).

Transatlantik ilişkiler tarih boyunca belli bir istikrar da devam etmiştir. Avrupa ve Amerika'ya onlarca başkan ve liderler gelmiştir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupalı ve Amerikalı devlet adamları Transatlantik ilişkilerin

devamı konusunda gayret göstermişlerdir. Transatlantik ilişkilerin çeşitli dönemlerinde görüş ayrılıkları ortaya çıksa bile ilerleyen süreç içerisinde bir orta yol bulunmuştur. Soğuk Savaş yıllarında orta menzilli nükleer füzelerin Avrupa'ya konuşlandırılması, NATO'nun sorumluluk alanının genişletilmesi, kitlevi mukabeleden esnek mukabele stratejisine geçiş gibi belli başlı bir kaç konuda anlaşmazlık olmuştur. Ancak anlaşmazlıklar derin izler bırakmadan etkilerini kaybetmişlerdir. Ortak düşmanın tehdidi, görüş ayrılıklarının altındaki kültür ve kimlik farklılaşmalarının su yüzüne çıkmasını bir noktada engelliyordu (Karaosmanoğlu, 2003, s. 176). Ancak bu kısmi istikrarlı ilişkiler 11 Eylül sonrası dönemde sekteye uğramıştır. Özellikle İkinci Körfez Harekâtı olarak tanımlanan ABD'nin Irak'a müdahalesi Transatlantik ilişkilerde derin ayrışmaları beraberinde getirmiştir. Bu dönem içerisinde ABD yönetimi ilişkilerin kopma noktasına gelmesi konusunda sorumlu taraf olmuştur. Başkan George W. Bush ABD yönetiminin başına geçtikten sonra, bir süper gücün kararlı liderlik rolünü derhal ortaya koymuştur. İzlediği tek taraflı yol ve tek yanlı politikalar müttefikler arasında şaşkınlığa neden olmuştur. George W. Bush yönetimi pro aktif ve askeri yönelimli bir strateji tercih etmiş ve ilk olarak savunma harcamalarını arttırmış, sonra da güç kullanımında bu stratejiyi uygulamaya hazır olduğunu gösterecek politik söylemler ortaya koymuştur. Ulusal olarak formüle edilen görüşleri ve inançları sıkı sıkıya izleme konusunda kararlı olan Avrupalılar tarafından karşı çıkmış ve bu durum Transatlantik ilişkileri tarihinde müttefiklerle ABD arasında en ciddi çekişmelere yol açmıştır. Önceleri birbirinden uzak olan ABD ve AB'ye üye devletlerin güvenlik stratejileri bu dönemde tamamen ayrı düşmüştür.

## **11 Eylül Saldırısı Sonrası Farklı Tepkiler**

11 Eylül terör saldırısının hemen sonrasında Avrupa ve Amerika arasında büyük bir yakınlaşma oluşmuştur. İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında ABD, Avrupa ile yakın işbirliğinin bir benzeri 11 Eylül sonrasında tekrar yaşanmıştır. Ancak bu yakın işbirliği ortamı kısa sürmüştür. Bunun nedeni ise Transatlantik ilişkilerin doğasından kaynaklanmaktadır. İlişkilerin temelinde işbirliği bulunsa da bugünkü Transatlantik problemin aslında bir güç problemi olduğu varsayımını söylemek zor değildir. Avrupa'nın askeri güçleri güç kullanmama yönünde bir eğilim gösterirken, Amerikan askeri güçleri bu gücü kullanma yönünde bir eğilim göstermiştir. Bu tarihi anlaşmazlık bazen daha güçlü bazen de daha zayıf bildirilerle kendini "tek yanlılık" konusunda tekrar göstermektedir. Avrupalılar, Amerika'nın tek yanlılık politikalarına karşıdır ve onlar dünya düzenini ilgilendiren belli idealler konusunda daha büyük fikirleri ve düşünceleri olduğuna inanmaktadırlar. Böylece Amerika'nın gücü Avrupa'nın yeni ideallerine bir tehdit olarak görülür. 11 Eylül saldırısından sonra terör ve kitle imha silahları, her iki topluluk için de küresel güvenliği etkileyen büyük tehditler olarak görülmüştür. Burada iki temel konuda farklılık vardır. Birincisi tehdidin doğası, ikincisi gerekli karşılığın kapsamına ilişkindir.

Tehdidin doğası bakımından incelenecek olursa Avrupalılar terörü daha çok siyasi bir olgu olarak görmektedirler. İkincisi Avrupalılar sadece Avrupa sınırları içerisinde hareket etmek isterlerken, Amerikalılar tüm Atlantik'i kendi hareket alanı olarak görme eğilimindedirler. Soğuk Savaş'ın sonunda ortaya çıkan özellikle 11 Eylül sonrası daha somutlaşan Transatlantik ilişkilerde bir boşluk oluşmuştur. Amerikalılar için teröre karşı yapılacak savaş dünya çapında olmak zorundaydı. Ve Başkan Bush'a göre bu durumda sadece NATO medeniyetleri savunma noktasında önemli görevler alacaktı. Avrupalılara göre bu durum daha zor görünüyordu. Çünkü Avrupalılar küresel istikrar için Amerika'nın acilen bir çözüm bulmasını istiyordu. Özellikle Irak konusu kesin çözümü gerektiren bir olaydı (Akşemsettinoğlu, 2005, s. 94)

Gerekli karşılığın kapsamı noktasında “*transatlantik güvenlik uçurumu*” konusu bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Şu anda ABD ve Avrupa arasında kuvvet plânlaması kapasitesindeki farklılık yüzünden ABD olmadan zorlu bir hedefe karşı önemli bir kuvvet plânlamasını yakın gelecekte öngörmek mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda Avrupalılar, ABD'nin savunma ile ilgili her türlü politikalarına kuşku ile yaklaşmışlardır. Özellikle Soğuk Savaş sonrası Avrupa içerisindeki Fransa ve Almanya, ABD'nin savunma ile ilgili politikalarına kuşku ve eleştirel yaklaşmıştır. 11 Eylül sonrası ABD'nin teröre karşı savaşa başladığını ilan etmesinden sonra geçici bir yakınlaşma olmuştur. Ancak ilerleyen zaman diliminde ABD'nin Ulusal Güvenlik Stratejisini açıklamasına Avrupa kanadından eleştirel görüşler yükselmiştir (Volten, 2003, s. 165).

ABD ile Avrupa arasında Transatlantik güvenlik ilişkilerinde teröre karşı yapılacak mücadele ve yöntemler konusunda 4 temel problem ortaya çıkmıştır (Rees, 2003, s. 76-77). Birincisi, Soğuk Savaş sırasında Sovyet tehdidine karşı birlikte hareket ediliyordu. Ancak 1980'lerde ortaya çıkan nükleer füze başlıklarında indirim konusunda başlayan görüş ayrılıkları Transatlantik ilişkilerde bir dönem noktası olmuştur. İkinci olarak, teröre karşı Transatlantik işbirliğini takip eden kurumsal yapılar oluşturulamadı ve geliştirilmedi. NATO gibi örgütlerin Soğuk Savaş sonrası terör konusundaki deneyimi yeterli değildi. Bu konuda bir boşluk meydana gelmiştir. Bu nedenden dolayı terör konusunda gerekli politikalar geliştirilememiş ve ön alıcı tedbirler oluşturulamamıştır. Bunun sonucunda terör olaylarında bir artış yaşanmıştır. Üçüncüsü, terör konusunda askeri ve ekonomik olarak Amerika ve Avrupa farklı yöntemler izlemiştir. Avrupa, ABD'nin şer ek-seni olarak tanımladığı İran, Irak ve Kuzey Kore devletlerinin bazıları ile ticari ve diplomatik ilişkilerini devam ettirmiştir. Özellikle İran konusunda Avrupa ile ABD arasında derin görüş ayrılıkları çıkmıştır. Son olarak, terörizmle mücadelede en önemli konulardan biri olan etkili bir devletler arası işbirliği için gerekli istihbarat, hukuki mücadele, terörün finans kaynakları konularında koordinasyon sağlanamamıştır. İç güvenlik bağlamında ABD ve Avrupalılar arasında uygulamada kapsamlı işbirliği yapılamamıştır.

## **İkinci Körfez Savaşı (ABD'nin Irak Müdahalesi) ve Transatlantik İçerisinde Görüş Ayrılıkları**

ABD 11 Eylül sonrasındaki teröre karşı savaşında Avrupalı müttefiklerinden tam destek almıştı. Ancak verilen bu destek ABD'nin yayınlamış olduğu Ulusal Güvenlik Stratejisi raporundan sonra azalmıştır. Hatta ABD'nin Afganistan müdahalesi terör kapsamında değerlendirilerek destek görse de, Irak müdahalesi büyük eleştirileri de beraberinde getirmiştir. İkinci Körfez Savaşı olarak niteleneceğimiz Amerika'nın Irak'a müdahalesi, Transatlantik ilişkilerde derin görüş ayrılıklarının su yüzüne çıkmasına neden olmuştur. 20 Eylül 2002'de kamuoyuna açıklanan "ABD Ulusal Güvenlik Stratejisi" raporu ABD'nin 11 Eylül sonrası uluslararası güvenlik stratejisini ve küresel tehditleri tanımlayarak bunlarla mücadelenin ana hatlarını ve hedefleri tanımlaması bakımından çok önemli ve tarihi bir belge niteliğini taşımaktadır. Ulusal Güvenlik Stratejisi (UGS) belgesi toplam dokuz bölümden oluşmaktadır. UGS'nin giriş bölümünde üç görev ön planda yer almaktadır. Birincisi, barışı savunmak için teröristler ve diktatörlerle savaşmaktır. İkinci olarak, barışı korumak için büyük güçler ile iyi ilişkiler kurma görevi belirlenmiştir. Son olarak barışı yaymak için özgür ve açık toplumları her kıtada teşvik etmek öngörülmüştür. Bu bağlamda UGS'nin ana noktaları, ABD'nin değer ve çıkarlarını bir araya getirerek açık bir Amerikan uluslararasılığını yansıtmak, dünyanın hem daha güvenli hem de daha müreffeh olması için uğraşmak, siyasi ve ekonomik özgürlüklerin desteklenmesi ve diğer devletlerle barışçıl ilişkilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Ortaya konulan görüşler doğrultusunda politik ve askeri girişimlere başvurulması konusunda kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirlenmiştir (Ökten, 2004, s. 157-158).

Global terörizmle mücadelenin kapsamı UGS belgesinin üçüncü bölümünde detaylı olarak ortaya konmuştur. "Global terörizmi yenmek için ittifakları güçlendirmek ve ABD ile müttefiklere yönelik saldırıları önlemeye çalışmak" başlığı altında ABD'nin global terörizme karşı bir savaş içerisinde olduğu, düşmanın tek bir siyasal rejim veya kişiden oluşmadığı, belli bir din ve ideolojiye sahip olmadığı, bu doğrultuda dünya çapında bir terörizm faaliyetiyle karşı karşıya olunduğu belirtilmektedir. Global terörizm ile mücadele için izlenecek politikalar şu şekilde verilmiştir; "Terör örgütlerini ve yöneticilerini bulup ortadan kaldırmak, örgütlerin komuta, kontrol ve iletişim yapılarını ortadan kaldırmak, örgütlerin maddi ve mali destek kaynaklarını ortadan kaldırmak". UGS bu hedefleri gerçekleştirmek için izlenecek yolu da şu şekilde ortaya koymaktadır: "Kitle imha silahlarına sahip olan veya bunlara sahip olmak için uğraşan küresel terör örgütlerine karşı ulusal ve uluslararası gücün tüm olanaklarından yararlanmak, bir terörist tehdit algılandığı anda önleyici vuruş eylemi (preemptive) ile ortadan kaldırmak, teröristlere yönelik karşı eylemlerde ABD'nin tek başına da olsa hareket göstermesinden kaçınmamak" (Ökten, 2004, s. 159).

Öne çıkan kavram olan önleyici vuruş, Soğuk Savaş boyunca uygulanmış olan önleyici müdahale stratejisinin değişikliğe uğramış halidir. Bu dönem içerisinde muhtemel savaş planları kısa vadede kesinleşen bir saldırıya karşı önceden vurmayı içermektedir. Bu tip müdahaleler uluslararası hukuk açısından sorun teşkil etmiyordu. Bunun dışındaki diğer bir strateji ise uzun vadedeki bir saldırıya karşı önleyici müdahaledir. 11 Eylül'den sonra Irak'ta Saddam rejimine karşı uygulanmıştır. 11 Eylül'ün etkisiyle bu müdahale, çeşitli devletlerden destek alan terörist grupların ne zaman, nerede ve nasıl saldırıya geçeceklerinin bilinmemesi ve onları saklayan kaynakların yeni saldırıya meydan verilmeden kurutulması gerektiği görüşünden doğmuştur.

Avrupalılar, ABD'nin Afganistan'a müdahalesi için gerekli şartları ve meşruluğunu Birleşmiş Milletler ve NATO gibi kurumlarda tartışmaya açmıştır. Afganistan müdahalesi bu kurumların ilgili organlarından alınan görüş birliği ile gerçekleşmiştir. Ancak Afganistan müdahalesi sırasında izlenen meşru ve kabul gören yöntem Irak'a müdahale öncesinde ve sonrasında izlenmemiştir. Irak'a müdahale ABD'nin tek yanlı izlemiş olduğu politikadır. ABD bu müdahaleyi, uluslararası kurumların görüşlerini ve kurallarını kendince yorumlayarak ya da dikkate almayarak gerçekleştirmiştir. Bu müdahale ile Transatlantik ittifak daha da ayrılmıştır. Avrupalıların sert ve sınır tanımaz eleştirileri, Amerikalıların tarafında da rahatsızlıklara neden olmuştur.

11 Eylül sonrası dönemi ve bu yaşananları Transatlantik ilişkiler düzleminde anlatan isim Robert Kagan olmuştur. Kagan, Avrupa ve Amerika'nın birbirlerini anlamalarını hicivsel bir dille anlatmaktadır. Her iki yakanın dünyaya bakışında ve değer yargılarında birbirinden nasıl uzaklaştıklarını tahlil etmiştir (Kagan, 2005). Kagan ideal tiplerden hareket ederek ABD için, sanki Mars'tan çıkmış kadar "sert", Avrupa için ise Venüs'ten çıkmış gibi "yumuşak" tabirini kullanmıştır. Bu çerçevede, ABD Hobbes'un çizgisinde, Avrupa ise Kant'ın çizgisindedir. ABD uluslararası amaçlarına güç politikasıyla ulaşmaya çalışmakta, tek taraflı hareket etmekte, gerektiğinde uluslararası kuruluşları ve hukuku bir tarafa bırakmaktadır. Avrupa ise kendi hedeflerine ulaşmak için kurallara, çok taraflılığa, uluslararası işbirliğine ve diplomasiye ağırlık vermektedir. Avrupalılar, AB ile tarihte bir ilke imza attıklarına inanmaktadırlar. Onlara göre, kuvvet kullanmaksızın değişik ulusları bütünleştirerek bir barış ve istikrar bölgesi bir "güvenlik topluluğu" meydana getirmişlerdir. Avrupa bu tecrübeyi ve onun temelindeki değerler bütünü dünyanın başka bölgelerine taşımayı kendi görevi saymaktadır. AB, bunu güç politikası ile değil, güç politikasını aşarak başarmak istemiştir. Çünkü Avrupalılar için güç politikaları, savaşların eski Avrupa'sına dönmeyi vurgulamaktadır (Karaosmanoğlu, 2003, s. 180).

## **Sonuç: İttifakın Geleceği**

Gelecekte ortak değerleri aşındıran farklılaşma, uluslararası sistemi nasıl etkileyecek? Bu soruya kesin bir cevap bulmak kolay değildir. ABD tek yanlı ve imparatorluklaşma tarzında politikalar sürdürmektedir. Avrupa ile diyalogları kısmen açık, kısmen kapalıdır. Avrupa'nın yeni kimliği istikrarlı ve tutarlı bir süreç içinde oluşmamaktadır. Batı Avrupa bir barış topluluğu oluşturmuş, ancak bu kazanımlar ve örnek model oluşturmak için nasıl bir strateji geliştirilmesi konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Karar anlarında Avrupa içerisinde çatlaklar oluşup, bölünmeler meydana gelmektedir. Bölünmenin en son örneği Irak Savaşı öncesinde ortaya çıkmıştır. AB tam bir ortak tutum takınmamıştır. Buna karşın, AB'nin halen ekonomik bir güç olduğunu ve bu güce yakın bir gelecekte siyasi ve askeri bir güç ekleyerek, ABD'nin en büyük rakibi durumuna gelebileceği konusunda iyimser düşünen ve tahminlerde bulunanlar da vardır (Karaosmanoğlu, 2003, s. 182).

Gelinen nokta itibariyle aradaki sorunlara ve krizlere rağmen Transatlantik ilişkilerde yenilenen bir stratejik ortaklığa başlangıç teşkil edecek bazı asgari müşterek konular da mevcuttur. Öncelikle askeri, sivil ve kendini yenileme özelliği ile bilinen NATO, örgüt ortak ilişkilerin devamını sağlamaktadır. Ayrıca, hem Amerika hem de Avrupa'nın Avrasya'ya açılması için NATO'nun Transatlantik ve Avrasya bağlantılarına daima ihtiyacı olacaktır. Tüm ayrılıklara rağmen, gelecekte Transatlantik ilişkiler tekrar rayına oturacaktır. Bu yargıyı güçlendirici temel bir takım bulgular bulunmaktadır. Her şeyden önce Amerikalılar liberal ve demokratik toplum düzenine inanmaktadırlar. Avrupa ise çok taraflılık istemektedir. ABD'nin uluslararası kurumları dikkate alan ve diyalog kanallarını açık tutan bir anlayışta olması Avrupalılar tarafından ilişkilerin yönünü belirlemesi açısından önemlidir. Kıta Avrupa'sında özellikle Fransa buna anlayışa çok önem vermektedir.

Atlantik'in iki yakasındaki devletler arasındaki ilişkilerin düzeyi ne olursa olsun, toplumlar arasında paylaşılan değerlerin çoğu ortaktır. Bunun sonucu iç politik yaşama yansımaktadır. İç politikadaki kararların dış politikayı belirlemesi son dönemde artmıştır. Bu bağlamda Transatlantik ilişkilerin gelecekte yönü konusunda belirleyici etkisi olacaktır. 2007 yılında Avrupa ve Amerikalı toplumlara yönelik olarak yapılan Transatlantik Eğilimler başlıklı kamuoyu yoklamalarında çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi Avrupalıların yüzde seksen sekizi AB'nin küresel tehditler karşısında daha fazla sorumluluk almasını gerektiği fikrini savunurken, bunların büyük bir çoğunluğu (yüzde elli dördü) AB'nin bunu tek başına değil de ABD ile ortaklık içinde yapması gerektiğini belirtmektedirler (Transatlantik Eğilimler Temel Bulgular Raporu, 2007, 4). Kamuoyu yoklamasının sonucunda Avrupalı ve Amerikalı halkların genel olarak yakın işbirliği konularının çeşitlendirilmesini ve mevcut konularında güçlendirilmesi yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Transatlantik işbirliği devamlılığı ve daimiliği olan bir yapıyı temsil etmektedir. Uluslararası politikanın temelinde yer alan devletlerin dış politika faaliyetlerinde ulusal çıkarlarını gözetmesi doğrultusunda Transatlantik ittifakı içerisindeki devletlerde buna göre hareket etmektedir. Bu doğrultuda ittifak içerisindeki görüş ayrılıkları ve ayrışmalar meydana gelmektedir. Ancak görüş farklılıklarına rağmen ittifak yaklaşık 60 yıldır varlığını güçlü bir şekilde korumaktadır. İttifakın gücü ise NATO gibi aktif ve etkili bir savunma örgütünden kaynaklanmaktadır. NATO'nun varlığı Transatlantik ittifakın varlığı ile eşdeğerdir. Transatlantik ittifakının varlığını savunan ve bu konuda görüş bildiren her kesimden insanlarda NATO'nun varlığını koruması yönünde görüş bildirmektedir. Buradan sonucu çıkarabiliriz NATO'nun devamı Transatlantik ittifakın güçlü şekilde sürmesini sağlayacaktır.



## Kaynakça

- Akşemsettinoglu, G., (2005). *Transatlantic Relations: A Political Appraisal*, Ankara: Dış Politika Enstitüsü Yay.
- Ambrose, S. E., (1992). *Dünyaya Açılım, 1938'den Günümüze Amerikan Dış Politikası*, Ankara: Dış Politika Enstitüsü Yay.
- Aybet, G., (2005). Atlantik Ötesi Güvenlik Toplumu ve Türkiye, *Foreign Policy (Türkiye Baskısı)* 31, (Ocak-Şubat 2005) ss.23-27.
- Dededoğlu, B., (2008). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*, İstanbul: Yeniüzyıl Yay.
- Doğan, N., (2008). NATO'nun Örgütsel Değişimi, 1949-1999:Kuzey Avrupa İttifakından Avrupa-Atlantik Güvenlik Örgütüne, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 3, (60), ss.69-108
- Erhan, Ç., (2002). Soğuk Savaş Sonrası ABD'nin Güvenlik Algılamaları, R. Yinanç, H. Taşdemir (Edt), *Uluslararası Güvenlik Sorunları ve Türkiye*, Ankara: Seçkin Yay., , ss.54-72.
- Erhan, Ç., (1996). Avrupa'nın İntiharı ve İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Temel Sorunlar, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51 (1-4) (Ocak-Aralık 1996) ss.259-273.
- Gaddis, J. L., (2008). *Soğuk Savaş, Pazarlıklar, Casuslar, Yalanlar, Gerçek*, (Çev: Dilek Cenkçiler), İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Hoffmann, S., (1993). "America and Europe in an Era of Revolutionary Change" "Helga Haftendorn, Christian Tuschhoff, *America and Europe in an Era of Change*, San Fracisco: Westview Press 1993, ss.61-68.
- Holst, J. J., (1996). "Military Stability and Political Order in Europe", Gregory F. Treverton (Edt), *Europe and America Beyond 2000*, New York: Council on Foreign Relations Press, , ss.91-116.
- Hormats, R. D., (1996). "A New Europe, A Renewed Atlantic Link" Gregory F. Treverton (Edt), *Europe and America Beyond 2000*, New York: Council on Foreign Relations Press, ,ss.63-90
- Kagan, R., (2005). *Cennet ve Güç, Yeni Dünya Düzeninde Amerika ve Avrupa*, İstanbul: Koridor Yay.
- Karaosmanoğlu, A. L., (2003). Transatlantik Çatlağı: Değişen Kimlikler, *Doğu Batı Dergisi*, (Mayıs-Temmuz, 2003), 23, ss.173-183.
- Kristol, I., (1988). *Uncertain Future- NATO after 35 years" European Peace Movements and the Future of the Western Alliance*, Walter Laqueur, Robert Hunter (Edt), Oxford: Transaction Books., ss:31-40.
- Kennedy, P., (2017). *Büyük Güçlerin Yükselişi ve Çöküşleri*, (Çev. Birtane Karanakçı), (15 Baskı), İstanbul: İş Bankası Yay.
- Kissenger, H., (2014). *Diplomasi*, (Çev: İbrahim H.Kurt), İstanbul: İş Bankası Yay.
- Kissinger, H., (2016). *Dünya Düzeni*, (Çev: Sinem Sultan Gül), İstanbul: Boyner Yay.
- Korkmaz, K., (2006). *Soğuk Savaş Sonrası Amerikan Dış Politikasının Teorik Temelleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Kırkkale.
- Krasner, S. D., (1993). *Power, Polarity and Challenge of Disintegration Helga Haftendorn, Christian Tuschhoff, America and Europe in an Era of Change*, San Fracisco: Westview Press, ss.21-42.

- Lipset, S. M., (1996). *American Exceptionalism*, New York: W.W. Norton Company.
- Mearsheimer, J.J., (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*, New York: W.W. Norton Company.
- Mearsheimer, J.J.,(1990). Back to Future: Instability in Europe After the Cold War, *International Security*, 15 (1), (Summer 1990), ss. 5-56.
- Ökten, K. H., (2004). *ABD'nin Yeni Ulusal Güvenlik Stratejisi: Kant'ın Radikal Bir Yorumu mu? Toktamış ATEŞ (Der)*, *ABD Dış Politikasında Yeni Yönelimler ve Dünya*, Ankara: Ümit Yay., ss.153-177.
- Özdal, B. ve Genç, M., (2005). *Avrupa Güvenlik ve Savunma Politikası'nın Türkiye-AB İlişkilerine Etkileri*, İstanbul: Aktüel Yay.
- Ratti, L., (2006). Post- Cold War NATO And International Relations Theory: The Case for Neo-Classical Realism", *Journal of Transatlantic Studies* 4 (1), ss.81-108.
- Ress, W., (2003). Transatlantic Relations and The War on Terror, *Journal of Transatlantic Studies*, 1 (1S), ss.76-90.
- Sander, O., (2016). *Siyasi Tarih 1918-1994*, (16. Baskı) Ankara: İmge Yay.
- Schaetzel, R.J., (1987). *The American' Image of Europe, Karl Kaiser ve Hans-Peter Schwarz (Edt)*, *America and Western Europe, Problems and Prospects*, Toronto: Lexington Books, , ss:33-46.
- Schwabe, K., (2005). Three Grand Designs: The U.S.A., Great Britain and The Gaullist Concept of Atlantic Partnership and European Unity, *Journal of Transatlantic Studies*, 3 (1S), ss.7-30.
- Schwarz, H.P., (1987). *Atlantic Security Policy in an Era without Great Alternatives, Karl Kaiser ve Hans-Peter Schwarz (Edt)*, *America and Western Europe, Problems and Prospects*, Toronto: Lexington Books, , ss:189-234.
- Transatlantik Eğilimler Temel Bulgular Raporu (2007). San Paolo: The German Marshall Fund of The United States (GMF).
- Ülger, İ. K., (2002). *Avrupa Güvenlik ve Savunma Politikasının Arka Planı, Oluşumu ve Temel Anlaşmazlık Konuları*, Refet Yinanç, Hakan Taşdemir (Edt), *Uluslararası Güvenlik Sorunları ve Türkiye*, Ankara: Seçkin Yay., , ss.91-110.
- Volten, P., (2003). *Küreselleşmenin Amerika ve Avrupa'nın Güvenlik Stratejilerine Yansımaları*, Genelkurmay Başkanlığı, Küreselleşme ve Uluslararası Güvenlik Sempozyumu (SAREM 29-30 Mayıs 2003 Birinci Uluslararası Sempozyum Bildirileri), Ankara: Genelkurmay Basımevi, , ss.163-188.
- Wagner, W., (1987). *The Europeans' Image of America, Karl Kaiser ve Hans-Peter Schwarz (Edt)*, *America and Western Europe, Problems and Prospects*, Toronto: Lexington Books, ss.19-32.
- Wallerstein, I.,(2002). Kartal Çakıldı, *Foreign Policy (Türkiye Baskısı)*, 21-22, (Mayıs-Ağustos 2002),ss. 19-30.
- Waltz, K.,(2000). Structural Realism After The Cold War, *International Security*, 25 (1), (Summer-2000). ss.4-41.
- Waltz, K.,(2008). Uluslararası Politikanın Değişen Yapısı, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5 (17), (Bahar-2008), ss.4-21.

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Mukadder BOYDAK ÖZAN<sup>2</sup> & Zülküf NANTO<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, uygulanmakta olan aday öğretmen yetiştirme sürecini, okul yöneticilerinin bakış açıları ile değerlendirmektir. Tesadüfî küme örnekleme modeli kullanılarak oluşturulan çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan 33 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için hazırlanan iki adet açık uçlu soru, görüşleri alınmak üzere okul yöneticilerine sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaları çözümlenmede olgu bilim deseni uygulanmış ve ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Her bir temada dikkat çeken yönetici görüşleri doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır. Araştırma sonunda okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, yöneticiler çoğunlukla uygulamakta olan aday öğretmenlik sürecinin gerekli olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenliğin gerekliliğine inanan okul yöneticileri, kıdemli öğretmen ile staj, tüm bölgelerde staj, hizmet içi eğitim şeklinde önerilerde bulunmuştur. Danışman öğretmenlerin seçimine yönelik ise, yöneticilerin büyük çoğunluğu bu sürecin uygun yürütülmediğine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Danışman öğretmen seçiminin uygun yürütülmediğine yönelik görüş ifade eden okul yöneticileri, deneyimli danışman, başarılı danışman, objektif seçim şeklinde danışman öğretmen seçimi ile alakalı önerilerde bulunmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Eğitim, Okul Yöneticileri, Aday Öğretmen

## *Views of School Principals about the Candidate Teachers Training Process*

### *Abstract*

The purpose of this study is evaluate the current candidate teacher training process with the views of school heads. The universe of the study that used simple random model consists of 33 school heads working at primary schools in the central district of Elazığ in the 2016-2017 academic years. To collect data prepared in three open-ended questions are asked to obtain school heads opinion. In the analysis of the data obtained, the content analysis methods used in the analysis of qualitative research has been applied and grouping according to similarity of expression and themes were developed. The opinion of the school heads, who draw attention to each theme are directly reflected in the quotations. According to the results obtained from the opinions of the school administrators at the end of the research, the head of school mostly expressed the opinion that the currently candidate teaching process being implemented is necessary. In addition, school administrators who believe in the necessity of candidate teachers suggested that internship with senior teacher, internship in all regions, in-service training. Most of the school administrators expressed their view that this process was not carried out properly about teachers as advisor. School administrators expressing the opinion that the advisor teacher selection is not being carried out appropriately suggested that experienced counselors, successful counselors, and objective counselors.

*Keywords:* Education, School Heads, Candidate Teacher

1 Bu çalışma 12. Eğitim Yönetimi Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.  
2 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, mboydak@firat.edu.tr  
3 Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, zlkfnt@hotmail.com

## Giriş

**T**eknolojik ve bilimsel gelişmeler sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yaşam gibi birçok alanda etkisini göstermektedir. Gelişen dünyada yer almanın öncelikli belirleyicilerinden biri etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Eğitim, toplumların geleceğe yönelik yerini belirleyen, gelişip ilerlemesini sağlayan önemli unsurlardandır. Eğitimin önemini kavrayan toplumlar eğitim kalitesini arttırmak için emek sarf ederler. Bu emekler genellikle öğretim programlarını geliştirme ve iyileştirme, eğitim ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma, amacına uygun yöntemleri geliştirme ve tüm bunları uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kaya ve Büyükkasap, 2005, s. 368). Eğitimin mimarı olan öğretmenler sosyal sistemin en stratejik parçalarından birisidir (Bursalıoğlu, 2012, s. 42). Öğretmenlik bugün hemen her ülkede eğitim ve öğretimin en önemli unsurudur (Tozlu, 1992, s. 129). Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır (Şişman, 2004). Eğitim ortamlarında kaliteli bir öğretimin yapılabilmesi daha çok nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Seferoğlu, 2004). Çünkü öğrenciler ile sürekli iletişim halinde olan, eğitimi gerçekleştiren, öğrencileri değerlendiren ve dönüt alan, kısaca eğitim sürecini gerçekleştiren öğretmenlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalar eğitsel başarının sağlanmasında öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin ana unsur olduğunu göstermektedir (Harris ve Sass, 2010). Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Eğitim için bu denli öneme sahip olan öğretmenler ile alakalı gerek meslekî, gerekse kişisel çok sayıda yeterlilik sıralamak mümkündür. Sünbül (2001, s. 236), öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri: kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitimsel yeterlik olarak üç ögede açıklamaktadır. Bu üç öge doğrultusunda eğitimcilerin; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen öğretmen yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Gürses vd., 2005).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler, öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür. “Öğretmen yetiştirme” çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir konudur. Öğretmenlerin seçimi, eğitim-öğretimi, stajyerlik dönemi, hizmet içi eğitim, gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Oral ve Dağlı, 1999). Dünyada öğretmen yetiştirmede birbiri ile bağlantılı olarak iki şekilde yürütülür. Bunlardan birisi öğretmen olmak için uğraşan, öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitimidir. İkincisi ise göreve başlayan öğretmenlerin görevleri sırasında katıldıkları ve gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim veya mesleki gelişim etkinlikleridir (Işık, Çiltaş ve Baş,

2010). Mesleğe giren öğretmenler adaylık süresi içerisinde danışman öğretmenler ile eğitim alırlar.

Almanya'da öğretmen adayları en az 3.5 yıl eğitim alır. Öğrencilerin, lisans programları süresince, aldıkları derslerin ¼'ü öğretmenlik meslek bilgisi derslerini kapsamaktadır (Sağlam, 1989, s. 30). Yunanistan'da öğretmenler atandıktan sonra göreve başlamadan önce, bölgedeki hizmet içi eğitim merkezlerinde üç ay süreyle öğretmenlik ile alakalı kurslar alırlar ve stajyerlik dönemleri iki yıl sürmektedir (Sağlam, 1989). Fransa'da öğretmen adayları bir yıl denenirler, başarılı olanlar asıl öğretmen olarak atanırlar ve atandıktan sonra mesleğe yönelik en az 36 saat kursa gitmeleri zorunludur (Eurydice/eurybase.org, 2003, Akt. Erden, 2011). Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmenlik 4 veya 5 yıllık lisans ve lisansüstü olmak üzere iki düzeyde verilen eğitimle kazanılır ve mesleğe devam edebilmesi için 5-10 yılda yükseköğretimini tamamlaması gerekir (Şahin, 2009). İtalya'da anaokulu öğretmenleri 3 yıllık süreli öğretmen okullarında; ilkökul öğretmenleri 4 yıllık süreli öğretmen enstitülerinde, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ise üniversite mezunu olmaları gerekirken Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi bazı branşlardaki öğretmenlerin özel kurumlarda yetiştirilmeleri sağlanmaktadır. Öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları ile yeni öğretim yöntemleri ve eğitim alanında meydana gelen yeni gelişmeler kazandırılmaktadır (Yılmaz, 2011). Nihai olarak ülkelerin öğretmen yetiştirme eğitimlerine bakıldığında farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslek geçtikten sonra yetiştirilmesi eğitim sistemlerince önemsenmekte ve farklı yollarla öğretmen geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Öğretmen seçme ve yetiştirme süreçlerine bakıldığında diğer ülkelerle bir takım benzerlik ve farklılıkları olan Türkiye'de, öğretmen olabilmek için eğitim fakültesi mezunu olmak ya da pedagojik formasyon eğitimi almak şartıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı kurul kararında belirtilen öğretmenliğe kaynak teşkil edecek alanlardan mezun olmak gerekmektedir (TTKB, 2014). Mezun olduktan sonra öğretmen adayları KPSS sınavına tabi tutulur, sonrasında uygulanan mülakat puanı ile birlikte hesaplanarak merkezi sıralama sistemi ile aday öğretmen olarak ataması yapılır. Adaylık süreci içerisinde mesleki yetiştirilmesine ilişkin iş ve işlemler 02/03/2016 tarihine kadar "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yürütülmekteydi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995). Yönetmeliğe göre aday öğretmenler temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitime tabi tutulurlardı. Temel eğitim toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olmayacak şekilde, hazırlayıcı eğitim toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az, üç aydan çok olmayacak şekilde yapılmakta, bu eğitimler sonucunda yapılacak sınavdan 60 ve üstü puan alanlar başarılı sayılırlardı. Ancak bu uygulama 02/03/2016 tarihli ve 2456947 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı makam oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğ-

retmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” çerçevesinde değişikliğe uğramıştır (MEB, 2016a). Aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaya başlanmıştır. Yetiştirme süreci, bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, yetiştirme programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmeye ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya başlamışlardır. Bu yönerge hükümlerine göre aday öğretmenler, bu süreçte derslere danışman öğretmen ile birlikte girmektedirler. Aday öğretmenlerin yetiştirme programında sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulamaları, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yer almaktadır.

Mevcut aday öğretmen yetiştirme uygulamasına ilişkin yönergeye göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynılarda olan öğretmenler arasından seçilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programına (MEB, 2016b) göre eğitim öğretim döneminde, aday öğretmenler 16 hafta süresince haftada dört (4) gün sınıf ve okul içi uygulamalara, bir (1) gün okul dışı faaliyetlere katılmakta, yetiştirme sürecinde çalışma programı çerçevesinde farklı günlerde farklı alanlardaki öğretmenlerin derslerini de izlemekte, 16 haftalık okul içi ve okul dışı uygulamalardan sonra, toplam 8 hafta (240 saat) sürecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre aday öğretmenler ilk altı ay içerisinde 1. Performans değerlendirmesine, ikinci altı ay içerisinde 2. ve 3. Performans değerlendirmelerine tabi tutulmaktadır. İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılmaktadır. İkinci değerlendirme aday öğretmenin kadrosunun bulunduğu okulda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılmakta, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılmaktadır. Yine yönetmelik hükmü gereği birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenmekte, nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde ise birinci

değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınmaktadır. Performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılmakta ve sınava girmeye hak kazanmaktadır. Göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenler yazılı sınava tabi tutulmakta, bakanlık gerekli görmesi halinde yazılı sınavdan sonra sözlü sınav da yapabilmektedir. Bu sınav/sınavlardan başarılı olan aday öğretmenler valiliklerce öğretmen olarak atanmaktadır (MEB, 2015).

Ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının niteliği ile ilgili ciddi kaygılar mevcuttur (Özoğlu, 2010). Ayrıca yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, adaklık sürecince uygulamada bir takım sorunların yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenlerin meslek içi eğitimindeki uygulamalar son zamanlarda sürekli değişim göstermekte ve ilgililerce öğretmenlerin adaylık sürecince en iyi şekilde yetiştirilmesi araştırılmaktadır. Mesleğin nitelikli bir şekilde kazandırılması öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra adaylık süresince aldıkları eğitimlerle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yetişmesinde küçümsenmeyecek ölçüde öneme sahip olan aday öğretmenlik sürecindeki uygulamalardan birinci derecede sorumlu olan ve bu süreci en yakından takip eden kişiler okul yöneticileridir. Aday öğretmenlik süreci ile alakalı yönetmelik incelendiğinde de okul müdürlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük sorumluluğu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin, aday öğretmenlik süreci hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenerek; gerek aday öğretmenlik sürecinin gerekliliği gerekse aday öğretmenlerin eğitimi gerçekleştiren danışman öğretmenleri belirlenme süreci ile alakalı veriler elde edilecektir. Elde edilen veriler eğitim de kilit role sahip öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, mevcut aday öğretmenlik sürecindeki boşlukları doldurması, varsa hataların veya eksiklerin giderilmesi ve nihai olarak bu sürecin en iyi şekilde tamamlanması adına ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecini öğretmen görüşleri alınarak değerlendirmek ve bu sürecin daha iyi yürütülmesi adına öneriler olarak konu ile alakalı veriler elde etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aday öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine inanıyor musunuz? Sizce yeni öğretmenin mesleğe yetiştirilmesinde başka ne tür uygulamalar kullanılabilir?

2. Aday öğretmen uygulamasında, danışman öğretmen belirleme süreci etkili bir şekilde yürütülmekte midir? Siz olsanız bu süreci nasıl yönetirdiniz?

## Yöntem

Uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecini öğretmen görüşleri alınarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen uzak olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tesadüfî küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle belirlenen evrenin hepsine ulaşamayacağından seçilen küme diğerlerini temsil ederek tasarruf sağlanmıştır. Çalışma grubunu, Elazığ il merkezinde bulunan okullarda görevli okul yöneticileri oluşturmaktadır. Uygulanan 42 anketin 33 tanesi çalışmaya uygun görülerek değerlendirilmeye alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Yöneticilere, uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecini değerlendirmeye yönelik bir adet, aday öğretmenler için seçilen danışman ile alakalı bir adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu bölümün güvenilirliğini ölçmek için, yönetici görüşlerinden elde edilen metaforların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilme amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın geliştirdiği Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008, s. 467). Buna göre görüşüne başvuru uzman 2 ifadeyi araştırmacılardan farklı bir kategoriyle yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği;  $P = 66 / (66 + 2) \times 100 = \%97$  olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmanın nitel bölümünün geçerliği sağlanmıştır.

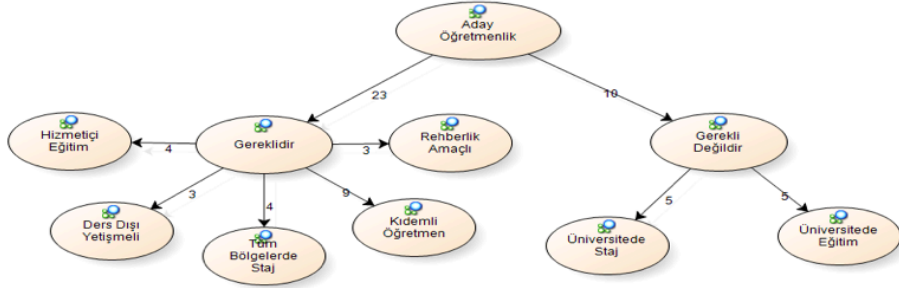


## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Anlaşılır bir biçimde kavramlar ve temalar bir araya getirilerek toplanan verilere ait kavramlara ve ilişkilere ulaşılan analiz şekli içerik analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Nitel verilerin analizinde öğretmenlerin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş, elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo programı kullanılmıştır. Daha sonra bu veriler üzerinde çözümlemeler yapılmıştır. Anketlerin her birine sırayla sayı numarası verilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar önce Word belgesine sonra da nitel veri analiz programına aktarılmıştır. İfadelerin benzerliğine göre gruplandırılmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler uygun temalara yerleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

## Bulgular

Okul yöneticilerine, uygulanmakta olan aday öğretmenlik süreci ile alakalı görüşlerini almak için 2 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara yönelik öne sürdükleri metaforlar ve frekans değerleri belirlenmiştir. Elde edilen metaforlar incelenerek uygun temalar oluşturulmuş ve her bir metafor uygun olan temanın içine alınmıştır. "Aday öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine inanıyor musunuz? Sizce yeni öğretmenin mesleğe yetiştirilmesinde başka ne tür uygulamalar kullanılabilir?" sorusuna ilişkin okul yöneticilerinin ileriye sürmüş oldukları metaforlar ve frekans değerleri Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Uygulanmakta Olan Aday Öğretmenlik ile İlgili Görüş ve Önerileri

Okul Yöneticilerin aday öğretmenlik uygulamasının gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri; gereklidir, gerekli değildir şeklinde toplam iki temadan oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki 33 okul yöneticisinin görüşlerinin 23'ü (%70) gereklidir alt temada değerlendirirken, 10'u (%30) gerekli değildir alt temada değerlendirilmiştir. Aday öğretmenliği gerekli gören veya gerekli görmeyen

okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleğe yetiştirilmesi ile alakalı 33 öneri ifade etmişlerdir. Aday öğretmenliğin gerekli olduğunu düşünen okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 9'u (%40) aday öğretmenlerin kıdemli öğretmenler ile staj yapması gerektiğini, 4'ü (%17) aday öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiğini, 4'ü (%17) aday öğretmenlerin yurdum tüm bölgelerinde staj yapması gerektiğini, 3'ü (%13) aday öğretmenliğin sadece rehberlik amacı ile yapılması gerektiğini, 3'ü (%13) aday öğretmenlerin ders dışında evrak gibi diğer ders dışı konularda da eğitim alması gerektiğine yönelik görüşlerdir. Aday öğretmenliğin gerekli olmadığını savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 5'i (%50) öğretmen adaylarının üniversitelerde gerekli bütün eğitimleri alması gerektiğini, 5'i (%50) öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca staj eğitimini gerçekleştirmesi gerektiğine yönelik görüşlerdir.

**Tablo 1.** Okul yöneticilerinin uygulanmakta olan aday öğretmenlik ile ilgili görüş ve önerileri

Gereklidir		Gerekli Değildir	
Kıdemli Öğretmen	%40	Üniversitede Eğitim	%50
Hizmetiçi Eğitim	%17	Üniversitede Staj	%50
Tüm Bölgelerde staj	%17		
Ders Dışı Yetiştirilmeli	%13		
Rehberlik Amaçlı	%13		

Okul Yöneticilerinin uygulanan aday öğretmenlik faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

K19: "Stajyer öğretmenlik uygulaması kesinlikle gereklidir." (Gereklidir)

K23: "Gerekli değildir, öğretmen üniversitelerde her türlü yetişip gelmelidir." (Gerekli değildir)

K25: "En az 15 yıl MEB'de öğretmenlik yapmış deneyimli öğretmenler olmalıdır." (Kıdemli Öğretmen)

K25: "Stajyer öğretmen hizmet içi eğitime alınmalı." (Hizmetiçi eğitim)

K19: "Stajyer öğretmenler sadece şehir merkezlerinde değil, kırsal kesimler gibi yurdum tüm bölgelerinde stajyer öğretmenlik uygulamasından geçirilmelidir." (Tüm bölgelerde staj)

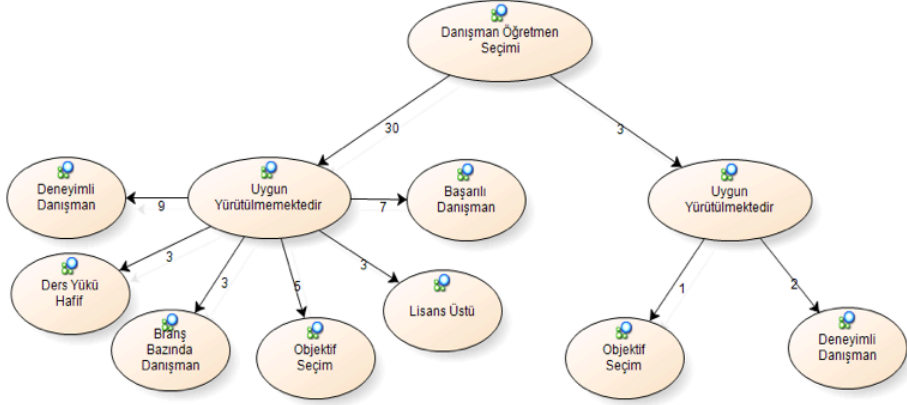
K5: "Ders dışı etkinliği ve okul kurum işlerini (evrak işi) öğretilmesi öğretmenin yararına olan bir uygulama olur." (Ders dışı yetiştirilmeli)

K26: "Stajyer öğretmen için etkin rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. (Rehberlik amaçlı)

K29: "Eğitim üniversitede verilmeli, öğretmen olduktan sonra verilmemeli." (Üniversitede eğitim)

K6: "Finlandiya eğitim modeli gibi öğrencilik yılları içinde stajyerlik uygulaması üniversitede ve en az iki yıl olmalıdır (Üniversitede staj)

"Aday öğretmen uygulamasında, danışman öğretmen belirleme süreci etkili bir şekilde yürütülmekte midir? Siz olsanız bu süreci nasıl yönetirdiniz?" sorusuna ilişkin okul yöneticilerinin ileriye sürmüş oldukları metaforlar ve frekans değerleri Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Danışman Öğretmen Seçimi ile İlgili Görüş ve Önerileri

Okul Yöneticilerin aday öğretmenlik uygulamasında danışman öğretmen seçim sürecinin uygun yürütülüp yürütülmediğine ilişkin görüşleri, uygun yürütülmektedir, uygun yürütülmemektedir şeklinde toplam iki temadan oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki 33 okul yöneticisinin görüşlerinin 30'u (%90) uygun yürütülmemektedir alt temasında değerlendirirken, 3'ü (%10) uygun yürütülmektedir alt temasında değerlendirilmiştir. Danışman öğretmen seçimi sürecini uygun gören veya uygun görmeyen okul yöneticileri danışman öğretmen seçimi ile alakalı 33 öneri ifade etmişlerdir. Danışman öğretmen seçiminin uygun olmadığını savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 9'u (%30) danışman öğretmenlerin deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini, 7'si (%23) danışman öğretmenlerin başarılı öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini, 5'i (%17) danışman öğretmenlerin objektif olarak seçilmesi gerektiğini, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin ders yükü az olan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin branş bazında seçilmesi gerektiğini, 3'ü (%10) danışman öğretmenlerin lisans üstü eğitim alan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğine yönelik ifadelerdir. Danışman öğretmen seçiminin uygun olduğunu savunan okul yöneticilerinin öne sürdüğü önerilerin 2'si (%67) danışman öğretmenlerin deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini, 1'i (%23) danışman öğretmenlerin objektif olarak seçilmesi gerektiğine yönelik görüşlerdir.

**Tablo 2.** Okul yöneticilerinin danışman öğretmen seçimi ile ilgili görüş ve önerileri

Uygun Yürütülmemektedir		Uygun Yürütülmektedir	
<b>Deneyimli Danışman</b>	%30	<b>Deneyimli Danışman</b>	%67
<b>Başarılı Danışman</b>	%23	<b>Objektif Seçim</b>	%23
<b>Objektif Seçim</b>	%17		
<b>Ders Yüğü Hafif</b>	%10		
<b>Branş Bazında Danışman</b>	%10		
<b>Lisans Üstü Eğitim</b>	%10		

Okul Yöneticilerinin uygulanan aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin görüş ve önerileri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

K14: “Uygu bir şekilde yürütüldüğünü söyleyemem.” (Uygun Yürütülmemektedir)

K10: “Günümüzde etkin ve uygun bir denetim sistemi var.” (Uygun Yürütülmektedir)

K25: “Tecrübeli bir öğretmenle 6 ay çalışmanın yeni bir öğretmene çok şey katacağını düşünmekteyim.” (Deneyimli Danışman)

K17: “Kriter olarak yalnızca öğretmenlik süresi yeterli değil, derste gösterdiği performans ve başarı da önemlidir.” (Başarılı Danışman)

K10: “Danışman öğretmen seçiminde torpil bir yana bırakılmalıdır.” (Objektif Seçim)

K32: “Danışman öğretmen dersi az olan öğretmenler arasından seçilmelidir. (Ders Yüğü Hafif)

K15: “Stajyer öğretmene kendi branşında bir danışman öğretmen belirlenmesi gerektiğini değerlendirmekteyim.” (Branş Bazında Danışman)

K18: “Stajyer öğretmenlere seçilen danışman öğretmen yüksek lisans yapan öğretmenler arasından seçilmelidir.” (Lisans Üstü Eğitim)

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul Yöneticilerine, “Aday öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine inanıyor musunuz? Sızce yeni öğretmenin mesleğe yetiştirilmesinde başka ne tür uygulamalar kullanılabilir?” açık uçlu soru sorulmuştur. Okul Yöneticilerinin görüşlerine ait verilerin analizine bakıldığında, yöneticilerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla gereklidir, gerekli değildir şeklindedir. Gereklidir temasına yönelik okul yöneticilerinin, aday öğretmenlik sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre: Kıdemli öğretmen, hizmet içi eğitim, tüm bölgelerde staj, hizmet içi eğitim,

ders dışı yetişmeli, rehberlik amaçlı kavramlarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu okullarda mevcut aday öğretmenlik sürecinin uygulanmasının yerinde bir uygulama olduğuna yönelik görüş ifade etmiştir. Okul müdürlerinin aday öğretmenlik uygulamasının gerekli olduğunu savunmasına sebep olarak, öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu mesleki eğitimi tam olarak almadan mezun olmaları, gerçek sınıf ortamında verilen eğitimin daha kalıcı ve ciddi olması, buna ilave olarak eğitim fakültelerinde öğretmenliğin yeterli düzeyde pratiğe dökülmesi gösterilebilir. Oysa öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya yönelik bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci, uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010, s. 65). Okullarda aday öğretmenlik sürecinin gerekliliğine inanan okul yöneticilerinin görüşlerinden öne çıkan kavramların başında kıdemli öğretmenler ile aday öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği gelmektedir. Aday öğretmen yetiştirme yönetmeliğinde de 10 yılını doldurmuş öğretmenlerin danışman öğretmen olarak seçilmesi şartı bulunmaktadır. Buna rağmen müdürlerin bu şekilde görüş ifade etmesine sebep olarak, uygulamada bu konuya dikkat edilmeyip tecrübesiz öğretmenlerin danışman öğretmen olarak tayin edilmesi gösterilebilir. Seferoğlu (2010)'nun araştırmasında elde ettiği sonuçlar da bu bulgularla örtüşmektedir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun oldukları, bu yüzden aday öğretmenlik süresince hizmet içinde mesleki gelişim konusunda destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürleri gerekli olan aday öğretmenlik sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öncelikle deneyimli öğretmenlerin mümkün mertebe aday öğretmenleri yetiştirmesi gerektiği, sadece ders değil ders dışı da yetiştirilmesi ve rehberlik ağırlık olması gerektiğini savunmuştur. Köse(2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin görüşlerine göre mevcut aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmen ile aday öğretmenin derse birlikte girmesiyle gerçekleştirilen aday öğretmenlik sürecinin olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Gerekli değildir temasına yönelik okul yöneticileri, aday öğretmenlik sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre, üniversitede eğitim, üniversitede staj şeklindedir. Okul müdürlerinin okulda uygulanan aday öğretmenlik uygulamasının gerekli olmadığına yönelik görüş ifade etmesine sebep olarak; öğretmenlerin gerekli bütün eğitimlerini üniversitelerde alması gerektiği, öğretmenlerin yetiştirilmesinin üniversitelere bırakılması gerektiği gösterilebilir. Arslan ve Özpinar (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki nitelik ve beceriler ile eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğu ve öğretmen adaylarının MEB'in görmek istediği nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştiği belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerine, “Aday öğretmen uygulamasında, danışman öğretmen belirleme süreci etkili bir şekilde yürütülmekte midir? Siz olsanız bu süreci nasıl yönetirdiniz?” açık uçlu soru sorulmuştur. Okul Yöneticilerinin görüşlerine ait verilerin analizine bakıldığında yöneticilerin aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla uygun yürütülmemektedir, uygun yürütülmektedir şeklindedir. Uygun yürütülmemektedir temasına yönelik okul yöneticileri, danışman öğretmen seçim sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre deneyimli danışman, başarılı danışman, objektif seçim, ders yükü hafif, branş bazında denetmen, lisans üstü eğitim kavramlarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü mevcut adaylık sürecinde danışman öğretmenlerin seçiminin uygun yürütülmediğini ifade etmiştir. Danışman seçiminin yerinde olması için öncelikle seçilen danışmanın tecrübeli olması gerektiğini savunmuşlardır. Aday öğretmenlerin mesleğe yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlerin atanması hem yeni hem de tecrübeli öğretmenler için değerli mesleki gelişimler sağlamaktadır (Holloway, 2001). Tecrübe tek başına kriter değildir. Okul müdürleri, tecrübe ile birlikte danışman öğretmenin objektif olarak, başarılı öğretmenler arasından branş bazında seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşe sebep olarak; kendi alanında uzman tecrübeli ve başarılı bir danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin eksiklerini yerinde ve zamanında görerek müdahale etme fırsatı bulacağı, ve tecrübeleri ile bu eksikleri tamamlayacağı söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç araştırmaya başlamadan önce beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde Stanulis, Brondyk, Little ve Wibbens (2014) araştırmalarında danışman öğretmen seçerken öğretimin belirli alanlarıyla ilgili olarak sınırlandırılmasına yönelik seçim yapılması, Tedder ve Lawy (2009) araştırmalarında ise aday öğretmenlik sürecinde danışman (menfor) öğretmen seçiminde mesleki başarının ilk kriter olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Uygun yürütülmektedir temasına yönelik okul yöneticilerinin, danışman öğretmen seçim sürecinin daha iyi yürütülmesi adına öne sürdüğü öneriler tekrarlanma sıklığına göre deneyimli danışman, objektif seçim kavramlarıdır. Okul yöneticilerinden düşük oranda aday öğretmenlik seçiminin uygun yürütüldüğünü ifade eden olsa da, bunlarda yine de seçim yapılırken daha dikkatli olunması adına tecrübeli öğretmenler arasından objektif bir seçim yapılması gerektiğini savunmuştur. Görüldüğü gibi danışman öğretmenlik seçiminin uygun yürütüldüğünü düşünen ve düşünmeyen müdürlerin bu sürecin daha iyi yürütülmesi adına ortak önerileri, danışman öğretmen seçiminin objektif olarak deneyimli öğretmenler arasından yapılması gerektiğidir.

## **Öneriler**

Eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekir. Bu amaçla;

1. Danışman öğretmen ders içi ve ders dışı çok yönlü yetiştirilmelidir.
2. Danışman öğretmen, alanında başarılı ve aday öğretmen ile aynı branştan seçilmelidir.
3. Üniversiteler ile okullar ortak bir paydada buluşarak öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi adına seminerler, toplantılar vs. düzenlemelidir.

## Kaynakça

- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2-1, 38-63.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 63-77.
- Erden, A. (2011). Fransa eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (167-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, A., Doğar, C., Özkan, E., Açıkıldız, M., Bayrak, R. ve Yalçın, M. (2005). Alan öğretmeni yetiştirmede tezsiz yüksek lisans eğitiminin sonuçlarının değerlendirilmesi. *SDÜ. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 1-10.
- Harris, N. H. ve Sass, T. M. (2010). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95( 7), 798–812.
- Holloway, J. H. (2001) The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 367–380.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- MEB, (1995). Millî eğitim bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, Sayı 2423, Tarih 30/01/1995.
- MEB, (2015). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı 29329, Tarih 17/04/2015.
- MEB, (2016a). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016*. [https://erzincan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/03113624\\_02052358\\_ynerge.pdf](https://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf). (Erişim tarihi: 18.02.2017).
- MEB, (2016b). Aday öğretmen yetiştirme programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerger-ve-yetistirme-programi/icerik/328>. (Erişim tarihi: 11.02.2017).
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999) “Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 254, 18-24.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. seta Analiz, <http://arsiv.seta.org/Ups/dosya/20275.pdf>. (Erişim tarihi: 18.02.2017).
- Saban, A. (2008). *Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Sağlam, M. (1989). Federal Almanya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25–43.



- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 413-423.
- Şahin, S. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. Ada, S. ve Baysal, Z. N. (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. (347- 373). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stanulis, R.N., Brondyk, S.K., Little, S., &Wibbens, E. (2014). Mentoring Beginning Teachers to Enact Discussion-based Teaching. *Mentoring&Tutoring: Partnership in Learning*, <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.902556>. (Erişim tarihi: 18.02.2017).
- Sünbül, A. M. (2001). “Bir meslek olarak öğretmenlik.” Ö. Demirel ve Z. Kaya.(Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, 223-254.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.baskım) Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). İtalya eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (331-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Tedder, M., ve Lawy, R. (2009). The Pursuit of ‘Excellence’: Mentoring in Further Education Initial Teacher Training in England. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 413-429.
- Tozlu, Necmettin. (1992). “Liselerde Felsefe Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler.” *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*’de. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen–Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TTKB, (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Karar No:9.



# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EKРАН OKUMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Metin ELKATMIŞ<sup>2</sup>

## Öz

Modern çağın yeni okuma biçimi olan ekran okuma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek bu çalışmanın öncül amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için çalışma tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmada kullanılacak veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu’da bir il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin 85’i kadın, 76’sı erkek olmak üzere toplam 161 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, yapılandırılmamış görüşme formu ile elde edilmiş olup verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu ekran üzerinden okuma konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak okuma sürelerini kısa aralıklarla gerçekleştirdikleri ve tercihlerinin ise kâğıt kitaptan yana olduğu tespit edilmiştir. Arica araştırmaya katılan öğretmenlerin, ekran okumanın sağladığı avantajlara ilişkin en yüksek katılım ekran üzerinden okumanın bilgiye daha hızlı ulaşım sağlaması ile pratik olması ve her zaman her yerde okunabilmesi yönündeki görüşleri olmuştur. Buna karşın en az katılım gösterdikleri görüşün ise ekrandan okumanın anlamayı kolaylaştırması ile okuma alışkanlığını sağlaması yönünde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Ekran Okuma, Öğretmenler

## *Classroom Teacher’s Opinions for Screen Reading*

### **Abstract**

This study’s purpose is to determine the classroom teachers’ opinions about modern era’s recent reading method screen reading. To achieve that purpose the study uses “work scan” method. The datas which will be used in the study are obtained by interview method. The study and interviews are made in 2014-2015 academic year by classroom teachers who work in a school placed in middle anatolia. 85 women and 76 man, 161 in total has worked in “reading part” of this study. Datas related to this study, are obtained by unstructured interview form and content analysis method used to analyse the datas. According to that most of the participants agreed on that reading from a screen is self-sufficient. However, it was determined that the readings were carried out in short intervals so their preference was based on the paper book. Besides the participant teachers mostly agreed on that the advantages of reading from screen is a fast and practical way to reach knowledge. It’s always at your reach anytime. However it turns out that they do not agree on reading from screen simplifies understanding and improves reading as a habit.

**Keywords:** Reading, Screen Reading, Teachers

- 1 Bu çalışma 10-12 Haziran 2015 tarihinde Uluslararası Eğitimde Yeni Ufuklar Sempozyumunda sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.
- 2 Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, metinelkatmis@hotmail.com

## Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı bir değişim görülmektedir. Yaşanan bu değişim süreci yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yeni değişimleri beraberinde getirmiştir. Eskiden kitap, dergi, gazete gibi basılı ürünlerle dağıtılan bilgiler günümüzde bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçlarla yayılmaktadır. Özellikle bilgisayar, internet gibi araçlar bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılmasını çok kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2010, 2013). Bu da okuma kavramının, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumak değil, görsel-işitsel olarak da ekran okunurluğunu gündeme getirmektedir (Asutay, 2009).

İlgili literatürde okumanın ne olduğuna ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek (TDK, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Akyol'a (2016) göre yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma, yazının bulunuşundan bu yana yazılı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmektedir. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, okuma kavramına yeni boyutlar eklemiştir (MEB, 2012). Gelişmeleri izlemek, kendini yenilemek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek isteyen bireyler internete ve ekrandan okumaya yönelmektedir (Duran ve Alevli, 2013). Dolayısıyla günümüz dünyasında okumanın nesnesi sadece basılı kitaplar olmaktan çıkmış gelişen teknolojiye paralel olarak elektronik cihazlarla birlikte yeni bir boyut ve şekil kazanmıştır.

Modern zamanın okuma biçimi olarak bilinen ekran okuma, bilgisayar monitörü gibi bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemidir (İleri, 2011). Liu (2005) göre daha çok tarama, göz gezdirme, anahtar kelimelerin belirlenmesi gibi seçmeli okuma teknikleri yardımıyla daha az zaman harcanan, doğrusal olmayan ve derinlemesine okumanın ve yoğunlaşmanın daha az olduğu bir okumadır. Bir başka tanımlamada ise ekran okumanın bilgisayar monitörü gibi bir ekran aracılığıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir biçimde okuma eylemi (Chou, 2009; Güneş, 2010) olduğu ifade edilmektedir. Özetle söylemek gerekirse, teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni bir okuma türü ve tekniği olarak karşımıza çıkan ekran okuma, yazılı bir metnin taşıyıcısı olan nesneye göre anlamlandırılan bir kavramdır.

Ekran okuma, basılı metinleri okumaya göre farklı beceri ve süreçleri gerekli kılmaktadır (Duran ve Alevli, 2013). Çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve süreçleri öğretim ortamında öğrencilere kazandırmak öğretmenlere düşen en büyük görevdir. Bu bağlamda başta öğretmenlerin gelişen ve değişen çağa ayak uydurmaları kendilerini yenilemeleri sadece kendileri açısından değil aynı zamanda yetiştirecekleri kuşaklar açısından da son derece önemlidir.

İlgili literatüre bakıldığında Güneş (2010) ekran okuma tanımını ve ekran okumanın zorluklarına dikkat çekerek söz konusu sınırlılıkları şöyle sıralamaktadır: Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramaları zorlaştırmaktadır. Yazılarda kullanılan farklı yazı karakterleri kelime tanıma işlemini yavaşlatmaktadır. Çeşitli okuma tekniklerini uygulamak ve tam olarak yapmak güç olmaktadır. Buna karşın ekran okumanın avantajlarını Başaran (2014) temelde ekonomiklik, okumayı ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırma, metinle okurun etkileşimini artırma ve metinlerarasılık olarak dört temel başlıkta sıralamaktadır. Yaman ve Dağtaş (2013a) tarafından yapılan çalışmada, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ekrandan okuma sürecinde, öğrencilerin isteksizlik hissetmedikleri; ekrandan okumanın öğrencileri ekrandan okumaya isteklendirdiği ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Baştuğ ve Keskin'in (2012) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ertem ve Özen (2014) tarafından metinleri ekrandan okumanın anlama ve anlam kurma üzerine etkisi incelenmiştir. Çakmak ve Altun (2008) ise ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin kendi yönelim bozukluğu algılarında kararsızlık olduğu ve hipermetinsel okuma ortamında harcanan süre arttıkça hatırlama puanının daha yüksek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma konumuzla doğrudan ilgili olarak yapılan tek çalışma ise Dağtaş (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dağtaş çalışmasında öğretmenlerin basılı sayfa ve ekran okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemiştir. İlgili araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin çoğunluğunun tercihi basılı sayfadan yana olmuştur. Araştırmacı bu durumu, öğretmenlerin geleneksel okuma-yazma becerilerini basılı sayfadan edinmeleri ile açıklamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler basılı sayfa üzerinden okuma ve öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olduğunu, basılı sayfa üzerinde not alma, altını çizme gibi davranışların kalem aracılığıyla daha kolay yapılabildiğini ve bunlarında okuma sürecine olumlu yönde katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ilaveten kâğıdın gözleri ve zihni daha az yorması, daha somut olması ve mevcut bilgisayar ekranlarının göz sağlığını korumada yetersiz kalması gibi nedenlerle öğretmenlerin tercihlerini basılı metinden yana kullanmalarına yol açmıştır. Diğer taraftan öğretmen adayları üzerinde de yapılan bazı çalışmalar olmuştur. Maden (2012) tarafından ekran okuma türlerine yönelik sınıflandırma ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Yine Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013a) tarafından

öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada da öğretmen adaylarının ekran okumada zorluk çekmedikleri ve yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak literatüre baktığımızda yapılan çalışmaların büyük bir kısmının öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği ve ekran okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin incelendiği anlaşılmaktadır. Ekran okumaya ilişkin, genelde öğretmenlerin özelde ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve tutumlarını yansıtan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır. Zira sınıf öğretmenleri temel okuma becerisini kazandırmada temel ve en kritik branştır. Söz konusu öğretmenlerin yeni gelişen bu okuma türüne karşı belli ölçüde bir farkındalığının olması beklenir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler ise şunlardır;

1. Sınıf öğretmenleri ekran üzerinden okuma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma araçları açısından tercihleri hangi yöndedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden ara vermeden okuma süreleri ne kadardır?
4. Sınıf öğretmenleri ekran üzerinden okumanın sağladığı avantajlar hakkında görüşleri nelerdir?
5. Ekran üzerinden okumada karşılaşılan zorluklara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, modern çağın yeni okuma biçimi olan ekran okuma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma modellerinden olan tarama modelindedir. Karasar (1999) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamak-

tadır. Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Punch'a (2005) göre nitel araştırmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir. Bu araştırmada görüşmecilerin konuya ilişkin vermek istedikleri bilgiler sınırlandırılmadığı için yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmış olup literatürde buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993; Karasar, 1999). Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmalar da, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmektedir (Karasar, 1999). Eldeki araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu'da bir il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin makaleye dönüştürülmesi süreci, araştırmacının yürütmekte olduğu uluslararası ve benzer içerikli proje nedeniyle gecikmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri tesadüfi yolla seçilmiş olup demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubu öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans
Cinsiyet	Kız	85
	Erkek	76
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	22
	Lisans	127
	Yüksek Lisans	12
Hizmet Yılı	1-5	9
	6-10	21
	11-15	47
	16-20	44
	21 ve üzeri	40
Aktif Kullanılan Ekran Okuma Araç Türü	Bilgisayar	103
	Cep Telefonu	41
	İpad	15
	Kindle	1

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere çalışma evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerinin 85'i kadın, 76'sı erkek olmak üzere toplam 161 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 22'si önlisans, 127'si lisans ve 12 tanesi de yüksek lisans düzeyinde eğitime

sahipken mesleki kıdemleri de 9'u 0-5 yıl, 21'i 6-10 yıl, 47'si 11-15 yıl, 44'ü 16-20 yıl ve 40 tanesi de 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin aktif olarak kullandıkları ekran okuma araç türleri içerisinde de en çok sırasıyla bilgisayar 103, cep telefonu 41, İpad 15 ve Kindle 1 tane kullandıkları görülmüştür.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, görüşme yolu ile 2014–2015 öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Bu araştırmada görüşmelerin yapılmasında görüşme formu yaklaşımı seçilmiştir. Patton (1987)'a göre görüşme, "Sohbet tarzı", "Görüşme formu yaklaşımı" ve "Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı" olmak üzere üç türde yapılabilir. Bunlardan görüşme formu yaklaşımı, incelenen konular ve sorulardan oluşmuş bir listeye yapılıdır. Bu yaklaşımda görüşme formu, benzer konularda görüşmecilerden aynı tür bilgiler alınması amacına göre hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma için, araştırmacı tarafından, yapılandırılmamış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerliliği için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorularının geçerliği için ayrıca çalışma grubu dışından 5 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Soru sayısı az ve anlaşılır olduğu için bu sayı yeterli bulunmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme soruları katılımcılara sunulmuştur. Açık uçlu sorular yardımıyla toplanan verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde tema veya kavramlar okuyucuya anlaşılır şekilde sunulur. Bu nedenle verilerle ilgili tablolar oluşturulmuş ve frekans değerleri bu tablolarda belirtilmiştir.

## Bulgular

Aşağıda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okumaya ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular ve yorumlar önceden belirlenen alt problemler doğrultusunda incelenmiş olup sırasıyla yer verilmiştir. Buna göre birinci olarak sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okuma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okuma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları

Ekran üzerinden okuma (cep telefonu, tablet bilgisayar, elektronik kitap gibi) konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?	f
Evet	88
Hayır	73
Toplam	161



Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okuma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları tablo 2'de görüldüğü gibi çoğunluğu (n=88) kendilerini yeterli görürken önemli bir kısmı da (n=73) yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun ekran üzerinden okuma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmenlerinin ekran okuma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin düşüncelerine örnekler şu şekildedir;

*Katılımcı L: Yeterli kadar okumaya vakit ayıramıyorum. Bu sebeple de kendimi yeterli bulmuyorum.*

*Katılımcı N: Bulmuyorum. Çünkü ekran üzerinden okumak ilgimi çekmiyor ve kitap okuma lezzetini vermiyor ve okumuyorum.*

*Katılımcı S: Ekran üzerinde kitap okumak ile elimize kitabı okumak birbirinden çok farklı. Elimize kitabı okumak daha keyif veriyor. Ancak tamamen de ilgisiz değilim, zira elektronik kitap okumasam da elektronik yazıları özellikle gazete, makale gibi kısa içerikli yazıları okumayı tercih ediyorum.*

*Katılımcı D: Ekran okumalarını sağlıklı ve keyifli bulmadığım gibi kendimi de yeterli bulmuyorum. Bozmaktan korktuğum için çocuklarıma aldığım elektronik eşyalara da dokunamadım.*

*Katılımcı R: Ekran okuma konusunda kendimi yeterli görüyorum fakat çok fazla ekran üzerinden okumayı sevmiyorum.*

Araştırma kapsamında cevabı aranan bir diğer soruda, sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarındaki tercihlerinin ekran üzerinden mi yoksa kâğıt üzerinden mi olduğuna ilişkindir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** *Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma konusunda tercihlerine ilişkin görüşleri*

Kitap okuma konusunda en çok hangi tür kitapları tercih etmektesiniz?	f
Kâğıt Kitaptan okuma	151
Ekrandan okuma	10
Toplam	161

Tablo 3 incelendiğinde, "Kitap okuma konusunda en çok hangi tür kitapları tercih etmektesiniz?" sorusuna katılımcıların neredeyse tamamına yakını (n=151) kâğıt kitaptan yana tercihte bulunurken çok azı (n=10) elektronik kitabı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla katılımcıların büyük bölümünün tercihi kâğıt kitaptan yana olduğu söylenebilir.

Buna göre katılımcıların kitap okuma konusundaki tercihlerine yönelik verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

*Katılımcı Z: Sağlık açısından basılı kitapları tercih ediyorum. Diğer taraftan kâğıt kitaplardaki kâğıdın kokusu bile başka güzel! Elektronik bir alete bağlı kalmadan istediğim yerde özgürce okuyabiliyorum.*

*Katılımcı M: Çocukluğumdan beri basılı kitap okuduğumuz için kâğıt kitaptan okumak daha rahat ve cazip geliyor. Sayfalara dokunmak bambaşka bir mutluluk.*

*Katılımcı H: Basılı kitaptan okumak daha çok keyif veriyor bana. Sonuçta çok emek isteyen bir iş kitap yazmak. Emeğe saygı açısından da alıp okumayı seviyorum.*

*Katılımcı B: Elektronik okuma, çağında bir gereği olarak bir ihtiyaç haline gelmiş olabilir. Ben şahsen basılı kitabın daha etkili ve okuyucuya daha sıcak geldiğini düşününlerdenim.*

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden ara vermesizin okuma süreleri de incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden ara vermeden okuma sürelerine ilişkin görüşleri

Ekran üzerinden ara vermeden ne kadar okursunuz?	f
30 dakikadan az	83
1 saat	44
1-2 saat	28
3-4 saat	4
4 saatten fazla	2
Toplam	161

Araştırmada sınıf öğretmenlerine “Ekran üzerinden ara vermeden ne kadar okursunuz?” sorusu yöneltilmiş ve tablo 4’te de verilen yanıtlar özetlenmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu 30’dakikanın altında (n=83) aralıksız okuduklarını, daha sonra en yüksek katılımın 1 saat okuma yapanlarda (n=44) olduğu, 1-2 saat arası okuma yapanlar ise üçüncü en yüksek (n=28) katılıma sahip görüşü temsil etmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere 3-4 saat okuma yapanlar (n=4) ile 4 saatten fazla okuma yapanlar (n=2) en düşük katılımı gerçekleştirmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden okumalarını kısa aralıklarla yaptıkları, çok azının da 3 saatin üzerinde aralıksız okudukları söylenebilir. Bu durum ekran okumanın gözü ve vücudu yorması ile ilgili olabileceğini akla getirmektedir.

Katılımcıların ekrandan ara vermeden okuma sürelerine yönelik verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

*Katılımcı N: Göz sağlığı açısından uzun süre okumak yorucu olabiliyor. Bu nedenle kısa aralıklarla gözümü dinlendiriyorum.*

*Katılımcı A: Elektronik ortamda gözün, beynin ve vücudun radyasyona kalması söz konusu bu nedenle uzun süre okunmasına hatta bilgisayar karşısında kalınmamalı.*

*Katılımcı C: Ekrandan yansıyan ışıklar gözümü çok fazla rahatsız ediyor. Ancak birkaç dakika gözümü yummakla ya da ışığı kırıcı, koruyucu akran veya gözlük gibi araçlarla da uzun süre okuma yapabiliyorum.*

*Katılımcı F: Aralıklı olarak okumaya çalışıyorum. Göz sağlığımı olumsuz etkilediğinden dikkat ediyorum.*

Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okumanın yararına ilişkin görüşleri de Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okumanın sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri

Ekran üzerinden okumanın sağladığı avantajlara ilişkin hangi faktörlerin daha çok etkili olduğunu düşünüyorsunuz?	f
Bilgiye daha hızlı ulaşılması	108
Pratik olması	96
Her zaman her yerde okunabilmesi	89
Ekonomik olması	88
Görsel olması	58
Etkileşimi artırması	27
Okuma hızını artırması	23
Okuma alışkanlığını kazandırması	20
Anlamayı kolaylaştırması	17

Tablo 5'te "Ekran üzerinden okumanın sağladığı avantajlara ilişkin hangi faktörlerin daha çok etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna katılımcılar 9 farklı yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcılar avantajına ilişkin en çok (n=108) "bilgiye daha hızlı ulaşılması, ekonomik olması" maddesinde yoğunlaştıkları görülmektedir. İkinci olarak "pratik olması" (n=96) maddesi gelmektedir. Diğer tercihlerin sıklığı ise "her zaman her yerde okunabilmesi" (n=89), "ekonomik olması" (n=88), "görsel olması" (n=58), "etkileşimi artırması" (n=27), "okuma hızını artırması" (n=23), "okuma alışkanlığı kazandırması" (n=20) maddeleri gelmektedir. En az tekrar eden madde ise "anlamayı kolaylaştırması" şeklinde belirtilen maddedir. Buna göre tüm katılımcıların yararına ilişkin en az görüş belirttikleri ifade ekrandan okumanın anlamayı kolaylaştırması, okuma alışkanlığı kazandırması ile okuma hızını artırması yönündeki görüşlerdir. En yüksek katılım

ise ekran üzerinden okumanın bilgiye daha hızlı ulaşım sağlaması, pratik olması ile her zaman her yerde okunabilmesi yönündeki görüşlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin ekran okumanın avantajlarına ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin örneklerde şu şekildedir;

*Katılımcı M: Tabet, laptop gibi elektronik araçlarda daha çok kitap ve veri taşınabiliyor.*

*Katılımcı E: Zengin ve esnek bir okuma imkanı sağladığı için teknolojik araçlarla okumanın daha pratik olduğunu düşünüyorum.*

*Katılımcı İ: Ekran üzerinden okumak çok daha pratik ve ekonomik ve üstelik istediğin bilgiye anında ulaşabiliyorsun. Fakat kişiden kişiye değişen bir durumda söz konusu. Mesela ben sadece araştırma konularımı sadece ekrandan okuyorum. Hem basılı kitap, hem de ekrandan okuma ikisi bir arada olmalı diyorum.*

*Katılımcı K: Çok pratik ve kolaylık olarak görüyorum. Yine hız-anlam-mukayese becerilerini geliştirdiği gibi karşılaştırma becerisi de kazandırıyor.*

Son olarak araştırmada ekran üzerinden okumanın güçlüklerine ilişkin görüşlerde aşağıda tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okumanın sınırlılıklarına ilişkin görüşleri

Ekran üzerinden okumada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin hangi faktörlerin daha çok etkili olduğunu düşünüyorsunuz?	f
Baş, göz, boyun ve zihinsel yorgunluğa sebep olması	100
Okuma sürecinin, dış faktörlerle (klavye, fare, titreşim vb.) bozulması	72
Metnin tamamının okunmaması	60
Ekranda görülenle görünmeyen bölümleri, anlamca birleştirmenin güç olması	55
Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırması	54
Sayfaların hareketli olması, metnin yapısını keşfetmeyi zorlaştırması	46
Farklı yazı karakterlerinden dolayı okuma ve anlama performansının düşmesi	35
Okuma hızını düşürmesi	33
Anlamayı zorlaştırması	29

Araştırmada cevabı aranan son soru ise "Ekran üzerinden okumada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin hangi faktörlerin daha çok etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya da dokuz farklı cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların en çok "baş, göz, boyun ve zihinsel yorgunluğa sebep olması" (n=100) maddesinde yoğunlaştıkları görülmektedir. İkinci olarak en sık tekrar eden madde ise "okuma sürecinin, dış

faktörlerle (klavye, fare, titreşim vb.) bozulması" (n=72) şeklinde ifade edilmiştir. Diğer tercihlerin sıklığı ise "metnin tamamının okunmaması" (n=60), "ekranda görülenle görünmeyen bölümleri, anlamca birleştirmenin güç olması" (n=55), "gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırması" (n=54), "sayfaların hareketli olması, metnin yapısını keşfetmeyi zorlaştırması" (n=46), "farklı yazı karakterlerinden dolayı okuma ve anlama performansının düşmesi" (n=35), "okuma hızını düşürmesi (n=33) ile "anlamayı zorlaştırması" (n=29) maddeleri gelmektedir.

Buna göre tüm katılımcıların ekran üzerinden okumanın güçlüklerine ilişkin en çok katıldıkları ilk üç madde "baş, göz, boyun ve zihinsel yorgunluğa sebep olması" "okuma sürecinin, dış faktörlerle (klavye, fare, titreşim vb.) bozulması" ile "metnin tamamının okunmaması" şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yine tüm katılımcıların en az katıldıkları üç madde ise "anlamayı zorlaştırması, okuma hızını düşürmesi ile farklı yazı karakterlerinden dolayı okuma ve anlama performansının düşmesi maddeleri gelmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ekran okumanın sınırlılıklarına ilişkin verdikleri cevaplara örneklerde şu şekildedir;

*Katılımcı P: Ekrandan okurken bazı işlemler geç ya da zor gerçekleşebiliyor. Örneğin en son sayfayı okumak isteyince basılı kitap kadar rahat ve çabuk ulaşamıyorsun. Rastgele okumalar pek mümkün değil.*

*Katılımcı B: Bence ekran üzerinden okumak oldukça güç olduğu için akılda kalması, zevk vermesi zor oluyor. Gözleri yorduğu içinde yeteri kadar konsantre olamıyorum.*

*Katılımcı S: Ekran okumanın bana göre hiçbir farkı yok. Problem; sayfanın tamamını çoğu zaman tek sayfada görememek. Ayrıca kitap okuma alışkanlığı kazanmayan insan ekrandan da okuma yapmaz.*

*Katılımcı D: Kullanılan araçların özellikleri çok iyi bilinmesi lazım. Çoğu zaman bilinçsiz kullanılıyor. Kindle hariç diğer cihazlarda uzun süre okuma yapmak göz sağlığımı olumsuz etkilediği için dikkat ediyorum.*

*Katılımcı M: Ekrandan okumanın çok sağlıklı olduğuna inanmıyorum. Gözleri daha çabuk yorduğu için yazıları sonuna kadar okumakta güçlük çekiyorum. Dikkatim çabuk dağılıyor. Buda kitabı okudum, bitirdim hissi vermiyor.*

*Katılımcı E: İhtiyaç olunan her kitabın elektronik ortamda karşılığı bulunmamaktadır.*

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin ekran üzerinden okumaya yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu ekran üzerinden okuma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Ancak Esmer (2013) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada,

katılımcıların elektronik ortamlarda okuma becerilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda eldeki araştırma bulgusu ile literatür birbirini desteklememektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da, kitap okuma konusunda katılımcıların büyük bölümünün tercihi kâğıt kitaptan yana olarak tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu bir metni ekran üzerinden okumaktan ziyade basılı sayfa üzerinden okuma yönünden tercihte bulunmuşlardır. Bu bulgu Dağtaş (2013), Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013a) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yine Çetin'in (2007) yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile deneysel olarak yaptığı araştırmada da sadece bir katılımcının günlük hayatında ekrandan okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bilgisayar teknolojilerindeki hızlı değişime paralel olarak son on yıllarda insanların okuma kültürü ve alışkanlıklarında değişimlerin olduğu ve yeni okuma biçiminin teknoloji tabanlı okuma anlayışından yana geliştiği pek çok çalışmada ortaya konan bir geçektir (Chauhan ve Lal, 2012; Güneş, 2010; 2013; Halme, 2011; Liu 2005; Shen, 2006). Eldeki araştırmada ortaya çıkan bu durum ise ekran okuma kavramının yeni bir okuma stratejisi olarak görülüp tanınmaması ile ilgili olabileceği gibi, geleneksel okuma alışkanlığının kâğıt üzerinden okuma olarak algılanmasının da bir yansıması olabilir. Ne var ki Bodorno, Lam ve Lee'de (2006) öğrencilerin basılı ya da kâğıt tipi materyalleri okumaktan ziyade elektronik kaynaklı materyallere yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle önceki on yıllarda insanların bilgisayarla tanışmaları ileri yaşlarda olmasına karşın, günümüz gençliği bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi hayatın her anını kuşatan çağdaş teknolojik çevrenin içine doğmaktadırlar. Bundan dolayı bu nesle yabancı literatürde "digikids" yani "dijicocuklar" adı verilmektedir (Özbay ve Özdemir, 2014). Doğdukları günden itibaren teknolojiyle yaşayan bugünün çocuklarına dijital ortamlarda okuma becerilerinin kazandırılması, çağdaşlığın, kalkınmanın ve kültürel gelişmenin önünü açacak nitelik taşımaktadır denilebilir. Dağtaş'ın da (2013) belirttiği gibi öğretmenlerin bilgi ve teknolojinin en geçerli sermaye olduğu günümüz toplumunda, öğrencilere gerekli teknoloji tabanlı okuryazarlık becerileri kazandırabilmeleri oldukça önemlidir. Ancak bunun için öğretmenlerin, başta kendilerinin dijital ortamdan yararlanma ve ekrandan okuma becerilerini kazanmış olmaları gerekir.

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden okumalarını kısa aralıklarla yaptıkları, çok azının da 3 saatin üzerinde aralıksız okudukları anlaşılmaktadır. Bu durum ekran okumanın gözü ve vücudu yorması ile ilgili olabileceğini akla getirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ekran okumanın sağladığı avantajlara ilişkin en yüksek katılım ekran üzerinden okumanın bilgiye daha hızlı ulaşım sağlanması ile pratik olması ve her zaman her yerde okunabilmesi yönündeki görüşlerdir. Yine tüm katılımcıların yararına ilişkin en az görüş belirttikleri ifadeler ise ekrandan

okumanın anlamayı kolaylaştırması, okuma alışkanlığı sağlama ve okuma hızını artırması yönündeki görüşlerdir. Öğretmenlerin avantajlarına ilişkin sıraladıkları üç maddenin ortak özelliği pratikteki kullanıma ilişkin sağladığı yarara odaklanmalarıdır. Bu durum Dillon'un (1992) ileri sürdüğü kolay depolama, geri getirme, yapı esnekliği ve kaynakları kaydetme gibi avantajlarla da örtüşmektedir. Yine eldeki bu bulgu literatürde ki çeşitli araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir (Gömlüksiz, Kan ve Fidan, 2013a; Gömlüksiz, Kan ve Fidan, 2013b; Maden, 2012). Ancak bilgisayar ve internet teknolojileri, bilgiye ulaşma, paylaşma ve üretme bağlamında sağladığı yarar genel bir kanıdır. Verilen yanıtlarında kullanım alanına ilişkin olması öğretmenlerin ekran okuma kavramına ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığını ya da yeni bir okuma türü olarak algılamadıklarını da düşündürmektedir. Zira Dağtaş (2013) ve Maden (2012) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik yarı yarıya hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildirmeleri yeni okuma türüne dair yeterli farkındalığın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biri de katılımcı öğretmenlerin ekran okumanın yararına ilişkin en az görüş belirttikleri ifadenin, ekrandan okumanın anlamayı kolaylaştırması maddesidir. İlgili literatür incelendiğinde ekran okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda da ekrandan okumanın anlama sürecini negatif yönde etkilediği (Güneş, 2010; Kerr, 2002; Dillon, 1992; Baştuğ ve Keskin, 2012; Gömlüksiz, Kan ve Fidan, 2013a; Dyson ve Haselgrove, 2001) ileri sürülmektedir. Bununla birlikte literatürde araştırma bulgusu ile çelişen bazı araştırma sonuçları da yer almaktadır (Matthew, 1997; Duran ve Alevli, 2014). Diğer taraftan ekrandan ya da kâğıttan okumanın anlamayı herhangi bir şekilde etkilemediğine ilişkin kimi araştırma bulguları da bulunmaktadır (Yaman ve Dağtaş, 2013b; Çetin, 2007; Dündar ve Akçayır, 2012; Baker, 2010; İleri, 2011; Başaran, 2014).

Genel anlamda basılı metinlerde alfabe ile birlikte resim, şekil ve grafikler kullanılabilir. Ancak, ekrandan okumada uygun programlar kullanılarak metindeki içerik, resim, şekil ve grafiklere ek olarak, birçok yazı karakteri ve ekran fontu, ses, görüntü, sesli görüntü, animasyonlar ve sembollerle desteklenebilir (Dikmen, 2013; Çakmak ve Altun, 2008; Aktaran Başaran, 2014; Jewitt, 2005; Hillesund, 2010). Dolayısıyla ekranda çeşitli metin tipleriyle birlikte zengin bilgiler sunulabilmektedir. Bunların belirli bir hızda yoğun ve farklı biçimlerde verilmesi, bu bilgileri almak için esnek bir zihin yapısını gerektirmektedir. Esnek ve hızlı bir zihin yapısı geliştirmeden hepsini almak mümkün olmamaktadır (Güneş, 2010). Başka bir ifadeyle ekran okuma sürecindeki çoklu yapı anlam kurma sürecinde kimi zaman kişiyi güç durumda bırakabilmektedir. Ne var ki bu durum bugünün teknolojisi ve bugünün insanı için geçerli olabilir. İnsan vücudunun egzoz dumanlarına adapte olması gibi başta göz hareketleri ve beyni de gelecek kuşaklarda ekranik okuma ve düşünme sürecine uyum gösterecektir. Benzer şekilde

bugünün teknolojisi de sürekli evrilerek gözü ve zihni daha az yoran daha işlevsel bir forma kavuşacaktır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin en az katılım gösterdiği ikinci ifadede ekrandan okumanın okuma alışkanlığını sağlaması yönünde olduğu belirlenmiştir. Duran ve Ertuğrul'un (2012) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin elektronik kitaplara karşı oldukları bunun nedeni olarak da teknolojik gelişmelere uyumun kolay olmamasını ve alışkanlıklardan vazgeçmenin zorluğunu gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Bu anlamda eldeki çalışma ile literatür birbirini desteklemektedir. Ekran okuma en genel hatlarıyla televizyon, bilgisayar, cep telefonu, tablet bilgisayar, elektronik kitap gibi teknolojik araçların ekranından yapılan okumaya denilmektedir. Bu bağlamda basılı metinlerle gerçekleştirilen okuma sürecinin tekdüzelğine karşın ekranda çoklu, renkli, dinamik ve etkileşimli bir yapının olması bireyleri bu yeni okuma türüne karşı daha istekli kılması beklenir. Matthew (1996)'e göre de bilgisayar ekranından bir kitapla etkileşime geçmek ve onu okumak en isteksiz okuyucular üzerinde bile motive edici olabileceğini ileri sürmektedir. Yaman ve Dağtaş'da (2013a) ekrandan okumanın öğrencilerde okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ne var ki ekran okuma materyali olarak kullanılan bilgisayar ve internet teknolojilerinin ilgi çekici ve motive edici olmasının yanı sıra alışkanlığa hatta onunda üstünde bir yaşam kültürü ve tarzı haline geldiği bilinmektedir. Bu açıdan gençlerin, televizyon, bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi modern teknolojik cihazlarla vakit geçirmeyi kitap okumaya tercih ettikleri, söz konusu cihazlara karşı giderek artan bir ilgi ve alışkanlığın olduğu da bilinmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Lehr, 2005; Hughes-Hassel ve Lutz, 2006). Diğer taraftan bilgisayar teknolojisi sadece ses, görüntü, sesli görüntü, animasyon, grafik ve resim gibi görsel ve işitsel nitelikte sınırlı değildir. Tam aksine büyük çoğunluğu elektronik metinlerin okunması üzerine kurulmuştur. Özellikle internet ortamındaki bloklar, sosyal paylaşım siteleri, e-postalar düzenli okunan ve okunmayı gerektiren uygulamalardır. Nitekim yapılan araştırmalarda da teknolojiye dayalı materyallerin çocukların ve ergenlerin neredeyse üçte biri tarafından web sitelerinde en sık okunan materyaller olduğunu, katılımcıların yarısı tarafından bloglar, sosyal paylaşım siteleri ve e-postaların her hafta düzenli olarak okunduğunu ortaya koymaktadır (Clark, Osborne ve Dugdale, 2009). Bu bağlamda yeni okuma türünün geleneksel kâğıt tabanlı okuma alışkanlığından daha yaygın olacağı öngörülebilir. Ancak katılımcı öğretmenlerin ekrandan okumanın alışkanlığı sağlayacağına olan düşük inançları onların mesleki kıdemlerinden hareketle yaşları ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcıların dörtte üçünün mesleki kıdemi 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzerindedir. Dolayısıyla büyük çoğunluğu orta ve üzeri yaş ve mesleki kıdeme sahiptir. Bilgisayar teknolojilerinin son 15 yılda gelişip yaygınlaşması buna paralel olarak da gençlerin ileri yaş gruplarına göre söz konusu teknolojik değişime daha çabuk adapte olabilmeleri ekran okumanın, okuma alışkan-



lığını geliştireceğine olan düşük inancın gerekçesi olabilir. Nitekim Williams ve Kingham (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da deneyimli öğretmenlerin bilgisayar ve internet gibi bilişim teknolojilerini eğitsel amaçlı kullanmada çok da istekli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ekrandan okumanın avantajlarına ilişkin katılımcıların en düşük görüş belirttikleri üçüncü ve çarpıcı bulgulardan biriside ekran okumanın hızı artırması yönündeki görüşlerdir. Literatürde de bu sonucu destekleyen araştırma bulguları yer almaktadır (Wright ve Lickorish, 1983). Nitekim ilgili literatür incelendiğinde, ekrandan okumayla ilgili dikkat çeken en önemli bulgu, ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daha yavaş gerçekleştiğidir (Andrews, 2003; Dyson ve Haselgrove, 2001; Hansen ve Haas; 1988; Maynard ve McKnight, 2001; Mercieca, 2004). Dillon'da (1992) ekrandan okumanın, kâğıttan okumaya kıyasla yaklaşık % 20-30 daha yavaş gerçekleşen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Güneş'e (2010) göre ekrandan okuma hızını düşüren çeşitli nedenler vardır. Bunlardan ilki, dikey gidip gelen ekran metinlerinin okuyucunun göz hareketlerini etkilemesi ve okuma hızını düşürmesidir. İkincisi ise ekrandaki metnin parça parça alınması ile anlama düzeyinin düşmesi ve ilerleme hızının engellenmesi olarak görülür. Üçüncü olarak ekran okumanın bireye psikolojik baskı yapması ve gözü yormasıdır. Dördüncüsü ise ekran parıltılarının okuma verimini % 30 düşürmesidir. Başka bir ifadeyle ekran yüzeyinin parlaması veya parıltılar olması; gözün seçerek okuması; metinlerin parça parça ekranda görülmesi sonucu zihnin bu bilgileri birleştirmeye çalışması; ekran karşısında düzgün oturmama vb. nedenler, ekrandan okumada gözü ve zihni yormasıyla (Başaran, 2014) birlikte okuma hızının ve performansının da düşmesine neden olmaktadır. Özellikle ekran zemininden doğrudan göze yansıyan ışık, uzun süre ekran karşısında kalınması halinde rahatsız edici bir boyuta geldiği gibi gözün performansını da düşürmektedir. Nitekim hem yurtiçi hem de yurtdışı literatür incelendiğinde uzun süre ekran okumanın baş ağrısı, bel ve boyun ağrısı, yorgunluk, ve gözlerde sulanma gibi olumsuz yan etkilerinin olduğu görülmektedir (Dağtaş, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2013b; Jeong, 2012; Dockrell, Earle ve Galvin, 2010; Duran ve Alevli, 2014). Ekran okuma esnasında beyin, metni parçalar halinde görüp işlediği için basılı metne kıyasla daha fazla çalışmasına ve yükünün artmasına neden olur. Ancak bu durum bir yandan zihinsel becerileri geliştirirken bir yandan da zihnin çalışma temposunu yükselterek, zihnen ve bedenen yorgunluğu arttırmaktadır (Maden, 2012; Noyes ve Garland, 2003; Dillon, 1992).

Son olarak tüm katılımcıların ekran üzerinden okumanın güçlüklerine ilişkin en çok katıldıkları ilk üç madde "baş, göz, boyun ve zihinsel yorgunluğa sebep olması" "okuma sürecinin, dış faktörlerle (klavye, fare, titreşim vb.) bozulması" ile "metnin tamamının okunmaması" şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yine tüm katılımcıların en az katıldıkları üç madde ise "anlamayı zorlaştırması, okuma hızını düşürmesi ile farklı yazı karakterlerinden dolayı okuma ve anlama performansının düşmesi maddeleri gelmektedir.

Nitekim hem yurtiçi hem de yurtdışı literatür incelendiğinde uzun süre ekran okumanın baş ağrısı, bel ve boyun ağrısı, yorgunluk, ve gözlerde sulanma gibi olumsuz yan etkilerinin olduğu görülmektedir (Dağtaş, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2013b; Jeong, 2012; Dockrell, Earle ve Galvin, 2010; Duran ve Alevli, 2014). Ekran okuma esnasında beyin, metni parçalar halinde görüp işlediği için basılı metne kıyasla daha fazla çalışmasına ve yükünün artmasına neden olur. Ancak bu durum bir yandan zihinsel becerileri geliştirirken bir yandan da zihnin çalışma temposunu yükselterek, zihnen ve bedenen yorgunluğu arttırmaktadır (Maden, 2012; Noyes ve Garland, 2003; Dillon, 1992). Bu bağlamda eldeki araştırma bulgusu literatürü desteklemektedir.

Yine sınıf öğretmenleri ekrandan okumada, okuma sürecinin, dış faktörlerle (fare, klavye, titreşim vb.) kesintiye uğrayacağını bununda önemli bir sınırlılık olarak değerlendirmektedirler. Güneş'e (2010) göre de ekran okumada okuma süreci bilgisayar düğmeleri, fare, okunan metnin yapısı gibi metin dışı öğeler nedeniyle sürekli bozulduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan eldeki bulgu literatürü destekler niteliktedir.

Son olarak katılımcı öğretmenlerin ekran okumanın sınırlılıklarına ilişkin üzerinde birleştikleri üçüncü en önemli husus ise, ekrandan metnin tamamının okunmamasına ilişkin yargıdır. Literatürde de ekrandan okumayla ilgili önemli bir problem olarak karşımıza çıkan bu durum araştırma bulgusu ile de örtüşmektedir. Bu bağlamda gerek akademik bulgu ve yorumlar gerekse de yazar ve düşünürlerin görüşleri elektronik ortamlardaki metinlerin, tam olarak okunmamasının önemli bir sınırlılık olduğu yönünde birleşmektedir (Dyson ve Haselgrove, 2001; Nielsen ve Morkes, 1998; Aktaran Güneş, 2010). Okuyucular bu tür okumalarda, göz gezdirmekte, taramakta, ekrandaki metinlerin bazı yerlerini atlayarak ya da seçerek okumaktadırlar. Liu'da (2005) ekran okumanın daha çok tarama, göz gezdirme ve anahtar kelimeler ile seçmeli okuma tekniklerinin kullanıldığı, derinlemesine okumanın ve yoğunlaşmanın daha az olduğu bir okuma şekli olarak görmektedir. Göz gezdirerek okuma aynı zamanda bir okuma türü ve şekli olarak kabul edilir. Bir metnin ana düşüncesini tanımak, ilginç yerleri bulmak amacıyla, az zamanda çok sayıda metnin gözden geçirilmesine imkan veren ve normal okumaya göre üç ya da dört kat daha hızlı olan bir okuma türü olarak tarif edilir (Ünalın, 2006). Elektronik kitapların kullanımı üzerine çalışma yürüten Abdullah ve Gibb (2008) yaptıkları araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir kısmının (% 46) ekrandan göz gezdirme ve araştırma davranışlarını içeren seçici okuma yaptıklarını ortaya koymuşlardır (Aktaran, Dağtaş, 2013).

Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik değişimle gelişen ve yeni bir okuma anlayışı olarak görülen ekran okuma becerisine yönelik görüşlerini belirlemek üzere planlanmıştır. Yeni okuma kültürünün gelişimi için daha geniş çaplı araştırmalar yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Andrews, R. (2003). Where next in research on ICT and literacies. *English in Education*, 37(3), 28-41.
- Arseven, A.D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: GülYayınevi.
- Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 63-86
- Baker, R. D. (2010). *Comparing the readability of text displays on paper, e-book readers, and small screen devices*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Texas, USA.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Bodomo, A., Lam, M. ve Lee, C. (2006). Some students still read books in the 21st century: a study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix*, 3(3), 34-49.
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.
- Çetin, Y. (2007). *Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- Chauhan, P. and Lal, P. (2012). Impact of information technology on reading habits of college students. *International Journal of Research Review in Engineering Science and Technology (IJR-REST)*, 1(1), 101-106.
- Chou, I. C. (2009). *Exploring international esl students' on-screen reading behaviors with two academic reading purposes* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, USA.
- Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G. (2009). *Reaching out with role models: role models and young people's reading*. London: National Literacy Trust.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Dockrell, S., Earle, D. ve Galvin, R. (2010). Computer-related posture and discomfort in primary school children: the effects of a school-based ergonomic intervention. *Computers & Education*, 55(1), 276- 284.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: the effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Duran E. ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2), 347-365.

- Duran, E. ve Alevli, O. (2013). Ekrandan okumanın 8. Sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 1-11.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Öğrenci Görüşleri: Dijital Metin mi Basılı Metin mi? *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.
- Dyson, M.C. ve Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen, *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4),585-612.
- Ertem, İ.S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü. ve Fidan, E.K. (2013a). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 138-159.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A.Ü. ve Fidan, E. K. (2013b). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ekran okumaya ilişkin görüşleri*. XVII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, 23-25 Mayıs.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekran okuma türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halme, O. (2011). E-reading devices as a new medium for newspaper reading (Unpublished master's thesis). Aalto University, Finland.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: how expert readers handle books, the web and electronic paper. *Fist Monday Peer-Reviewed Journal on The Internet*. 15(4), 22 Temmuz 2014 tarihinde <http://firstmonday.org/article/view/2762/2504> adresinden alınmıştır.
- Hughes-Hassel, S. ve Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39-45.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. DOI:10.1108/02640471211241663
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st century. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerr, M. A. (2002). Reading from computer screens vs. reading from paper: Effects on children's information retention and comprehension (Unpublished Doctoral Thesis). Acadia University, Canada.

- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environments: changes over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 1(3), 1-16.
- Matthew, K. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 379-394.
- Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive cd-rom storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research in Computing in Education*, 29(3) 263-273.
- Maynard, S. veMcKnight, C. (2001). Children's comprehension of electronic books: on empirical study. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, 7(1), 29-53.
- MEB.(2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi okuma programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mercieca, P. (2004). *E-book acceptance: what will make users read on screen*. In Victorian Association for Library Automation Inc. (VALA) Conference, Melbourne.
- Özbay, Y. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: SiyasalKitabevi.
- Shen, L. B. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32,559-572.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Williams, H. S. ve Kingham, M. (2003). Infusion of technology into the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3),178-184.
- Wright, P. ve Lickorish, A. (1983) Proof-reading texts on screen and paper. *Behaviour and Information Technology*, 2(3), 227- 235.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013a). Ekrandan okumanın türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6( 7), 1233-1250.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013b). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



## YÜZ YÜZE ÖĞRETİM SÜREÇLERİ VE DERS UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI<sup>1 2</sup>

Serhat ALTIOK<sup>3</sup>

Öz

Bu çalışma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümündeki derslerde gerçekleştirilen yüz yüze öğretim süreci ve sınıf içi uygulamalarının öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri açısından karşılaştırılması amacıyla planlanıp, gerçekleştirilen tarama modeline uygun bir araştırmadır. Araştırma, Ankara, Gazi, Kırıkkale ve Orta Doğu Teknik üniversitelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) programlarının beşinci yarıyılında öğrenim görmekte olan 119 öğrenci ile bu öğrencilerin kayıtlı olduğu dersleri vermekte olan 31 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının kendi derslerine ilişkin değerlendirmelerini toplamayı sağlayan Ders Değerlendirme Formu ve öğrencilerin bu derslerle ilgili gözlem sonuçlarını belirlemek için kullanılan Ders Gözlem Formu alanayazın taraması ile oluşturulmuştur. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Eğitimi alanlarında uzman 14 ayrı öğretim elemanının uzman görüşleri ve öğrenciler ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilen bir pilot uygulama sonucunda geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemler, kazandırdığı bilgi, beceri ve tutumlar, yaşattığı öğrenme deneyimleri vb. açısından öğrencilerle çok farklı algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları uygulama türüne daha fazla ağırlık verdiğini ifade ederken, öğrenciler ise bilgi paylaşımının daha yoğun olduğunu, uygulama becerilerinin öğretim elemanlarının düşündüğünün aksine daha az kazandırıldığını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Süreci, Hedef ve Davranışlar, Öğretim Yöntemleri, Öğrenme Deneyimleri

### *A Comparison of Views of Faculty Members and Students on Face-to-Face Learning Processes and Practices*

#### *Abstract*

This study, which is planned and conducted in accordance with the survey model for the purpose of comparison between faculty members and students' views on the face-to-face teaching process and classroom practices in the courses of Computer and Instructional Technology Education (CITE). The research was performed with the participation of 119 students, who continue to degree programs of the Ankara, Gazi, Kırıkkale and Middle East Technical Universities, and 31 instructors officiated at the programs mentioned above in these universities. Course Evaluation Form that was used to collect instructors' views related to their lessons during the semester and Course Observation Form which was used to collect students' views related to lessons they have taken during the semester was developed by 14 faculty members' expert opinion who officiated in Departments of Computer Education and Instructional Technology, Measurement and Evaluation and Turkish Education. According to the findings instructors stated they gave more importance to practice and application with regard to preferred methods, gained knowledge, skills and attitudes and provided learning experiences. However, students stated instructors less preferred practice and application contrary to the opinions of their instructors.

**Keywords:** Teaching Process, Goals and Behaviors, Teaching Methods, Learning Experiences

- 1 Bu çalışma, Prof. Dr. Nurettin Şimşek danışmanlığında yürütülen "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programlarında Uygulanan Yüz Yüze Öğrenme Etkinlikleri ve Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilebilirlikleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Bu çalışmanın bir bölümü, 6-8 Ekim 2016 tarihleri arasında Fırat Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olan "4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu"nda özet bildirisi olarak sunulmuştur.
- 3 Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, serhataltiok@hotmail.com

## Giriş

**V**arlığını sürdürmek için karşılaştığı güçlükleri aşmak zorunda kalan insan, aştığı her güçlük sayesinde yaşamına katkı sağlamakta yani gelişme ve ilerleme göstermektedir. Toplumun ortak bir kültüre sahip olması, ortak faydaları sağlamak için işbirliği yapması ve toplumdaki insanların benzer sorunlarla karşılaşması nedeniyle gerçekleşen gelişmelerin toplumun diğer bireylerine de aktarılması ilerleme için gereklidir. Geçmişte bu aktarım bir aile ferdinden diğerine geçerken (anne-kız, baba-oğul vb.) bilgi ihtiyacının toplumsal yaşamı derinden etkilemesi nedeniyle kapsamı ve katılımı geniş olarak gerçekleşmesi gerekmektedir.

Bu bilgi aktarımının sağlanmasının en önemli yolu olan eğitim; Türk Dil Kurumu [TDK] tarafından “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir ifade ile temel öğeleri insan, bilgi ve toplum olan eğitim faaliyeti; bir toplumun kültürünün, yani değer yargıları ile bilgi ve beceri birikiminin yeni kuşaklara aktarılması sürecidir (Alkan, 2005).

Öğrenme-öğretme sürecinin sonunda bireylerde karşılaşacağı problemleri çözebilecek düzeyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerin kazanılması bekleniyorsa, bu özelliklerin gelişigüzel bir eğitim sürecinde meydana gelmesinin beklenmemesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim belli bir plan ve program çerçevesinde ve belli hedeflere göre ve çeşitli kuram, ilke ve stratejiler dikkate alınarak istenilen özelliklerin davranışsal olarak oluşturulması amacıyla özenle planlanmalıdır. Çünkü gözle görülür fiil ve hareketlerin yanı sıra, tasarlama, hayal etme, düşünme gibi zihinsel oluşlar ve tavırları da kapsayan istendik davranışların kazandırılabilmesi için eğitim hedeflerinin iyi belirlenmesi, öğretme-öğrenme ortamlarının hazırlanması ve çıktıların davranışların ölçütlerine göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Bilen, 1996). Özetle, hedef ve davranışlar, içerik, yöntem-teknikler, ortam-araçlar gibi eğitimin öğelerinin (Demirel, 1999) en iyi şekilde planlanması ve gerçekleştirilmesi gerçekleştirilen eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Öğretim süreçlerinin daha planlı uygulanmasını sağlamak amacıyla davranış/hedefler belli ölçütlere göre sınıflanmıştır (Atılgan, 2007). Bu sınıflamalar içerisinde en fazla kabul gören yaklaşım 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen ve davranışların; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda olduğunu ortaya koyan bilişsel alan taksonomisidir (Zimmerman ve Schunk, 2003; Yüksel, 2007). Araştırmada ele alınan derslerin kapsadığı öğrenme kazanımlarının tür ve düzeyleri, bilişsel alan taksonomisinin temelini oluşturan davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üçe ayrılmasına dayalı olarak temellendirilmiştir. Bu bilişsel alan taksonomisi 2001 yılında düzenlenmiş ve “Revize Edilmiş Bloom Takso-



nomisi" olarak adlandırılmıştır. Revize edilmiş bu sınıflamada hedefin içeriğini gösteren "bilgi boyutu"; "olgusal", "kavramsal", "işlemsel" ve "üstbilişsel" kategorilerine ve hedefin nasıl gerçekleşeceğini gösteren "bilişsel süreç boyutu" "hatırlama", "anlama", "uygulama", "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" kategorilerine ayrılmıştır (Çepni ve diğerleri, 2007). Araştırmada değerlendirilen derslerin kapsamı ve içeriği, revize edilmiş Bloom taksonomisinde kavramsal, işlemsel, olgusal ve üstbilişsel bilgi olarak dört ayrı kategori altında sınıflanan bilgi boyutuna dayalı olarak temellendirilmiştir. Bu bilgi türleri şu şekilde açıklanmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Pintrich, 2002; Amer, 2006; Demirel, 2010):

- Olgusal bilgi, bir disiplinin tanınması ya da bu disiplindeki herhangi bir problemin çözülmesi için gereken simge dizileri gibi temel öğeleri içermektedir.
- Kavramsal Bilgi, belli bir konu alanının bölümlerinin daha sistematik bir biçimde birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ve bütünleştirildiğine ilişkin kategori ve sınıflama bilgisi ve bilgi formlarını içermektedir.
- İşlemsel Bilgi, olgusal bilgi ve kavramsal bilgi, bilgi ile ilgili "ne" sorusunun cevabı ile ilgilenirken işlemsel bilgi, bilgi ile ilgili "nasıl" sorusunun cevabıyla ilgilenmektedir.
- Üstbilişsel Bilgi, biliş ile ilgili bilgi ve aynı zamanda kişinin kendi bilişinden haberi, onunla ilgili bilgi sahibi olmasıdır.

Öğretim içeriğinin tasarlanması ve geliştirilmesinin yanı sıra dikkate alınması gereken unsur olarak ise eğitim-öğretimin süreç aşamasında önemli bir yere sahip olan (Taşpınar, 2006) yöntem ve teknikler karşımıza çıkmaktadır. Yöntem ve teknik; konunun, zaman ve enerji kaybına yol açmadan, en uygun araç ve gereçle etkili bir şekilde öğrenime sunulmasında önemli bir faktördür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996). Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir çünkü bu yöntemler yoluyla öğrenenlere sağlanan deneyimler öğrenme ve hatırlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaştırılmasında Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi (Deneyim Konisi, Öğrenme Konisi vb. isimlerle de kullanılmaktadır.) öğrenme-öğretme süreciyle doğrudan ilişkili bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Dale (1969)'ye göre öğrenenler duydukları okudukları ve gözlemedikleri bilgileri değil yaptıklarını daha kolay edinmektedirler.



Şekil 1. Edgar Dale'nin Öğrenme Yaşantı Konisi (Dale, 1969)

Şekil 1'de de görüldüğü üzere, bireylerin okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, söylediklerinin %70'ini, hem yapıp hem söylediklerinin %90'ını öğrendikleri dik-kate alırsa deneyimlerin öğrenme üzerindeki etkileri daha net anlaşılabilir. Bu modele göre, en etkisiz yöntem ifadelerin basılması yoluyla öğrenciye aktarıldığı en üstteki okuma deneyimidir. En etkili yöntem ise gerçek bir deneyimin doğrudan yaşandığı ya da bu durumun modellendiği, canlandırıldığı deneyimler olarak en altta yer almaktadır.

Öğrenenler üzerinde önemli etki yaratabilecek, ilgi çekici, merak uyandıran, heyecan verici ve etkili bir eğitim süreci, uygun hedef davranışların belirlenmesi, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracak deneyimlerin sağlanmasına doğrudan bağlıdır ve bu sürecin başarılı olması nitelikli öğretmenlere doğrudan bağlıdır (Manurung, 2012). Ancak, öğretmenler tarafından planlanan bu süreçte hedeflenen kazanımların, uygulanan yöntem ve teknikler yoluyla sağlanan deneyimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Bu bağlamda planlanan araştırmanın genel amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında yer alan derslerde gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yürütülen derslerde öğretim elemanları tarafından planlanmış ve gerçekleştirilmiş olan

- Öğrencilerin edinmesi hedeflenen öğrenme kazanımlarının tür ve düzeyleri,
- Uygulanan öğretim yöntemleri,
- Öğrencilere sağlanabilen öğrenme deneyimleri nelerdir?
- Öğrenciler gerçekleşen bu öğretim sürecinde kendilerine sağlanan bu aktiviteleri nasıl algılamaktadır?
- Öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak planlanıp, gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri de ortaya koyacak şekilde, olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. (Karasar, 2006). Bu çerçevede dört ayrı üniversitenin (Ankara, Gazi, Kırıkkale ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında gerçekleştirilen derslerin kazanım, hedef, içerik, yöntem ve deneyim boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirmelerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

### **Katılımcılar**

Araştırma, örneklem alınırken kolaylık sağlaması nedeniyle kolay ulaşılabilen örnekleme yöntemi (Fraenkell ve Wallen, 2006) dikkate alınarak oluşturulmuş olan 31 öğretim elemanı ve bu öğretim elemanları tarafından verilen dersleri alan 119 öğrenciden oluşan iki farklı grubun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grupları belirlenirken öğrencilerin “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Özel Öğretim Yöntemleri” gibi dersleri almış ya da alıyor olması ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu nedenle lisans öğrencilerinin en az beşinci dönemde olmasına karar verilmiş ve araştırmaya ilgili üniversitelerin 3. sınıfında öğrenim gören lisans öğrencileri ile BÖTE bölümünde bu düzeydeki dersleri veren eğitim farklı bölümlerden öğretim elemanları araştırmaya dâhil edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranarak oluşturulmuş olan Ders Değerlendirme ve Ders Gözlem Formları kullanılmıştır. Bu formlar geliştirilirken Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğiti-

mi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Eğitimi alanlarında uzman öğretim üyelerinden (her alandan en az üç, toplamda 14 uzman görüşü) oluşan uzmanlardan görüş alınmıştır. Ders gözlem ve değerlendirme formlarına ilişkin alınan görüşler doğrultusunda gerçekleştirilen aşağıdaki değişiklik ve düzenlemelerin ardından formlar uzmanlara e-posta yoluyla tekrar iletilmiş ve uygunluğu konusunda onayları alınmıştır:

- Anlaşılması güç madde ve madde altındaki seçeneklere açıklama eklenmesi,
- Maddelerin sıralamasının formun kullanılabilirliğini arttırmak amacıyla düzenlenmesi,
- Maddeler altında yer alan seçeneklerin ekleme, çıkarma ya da birleştirme yoluyla düzenlenmesi,
- Başlık ve maddelerin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla düzenlenmesi,
- Formların görsel tasarımlarının iyileştirilmesi.

Geliştirilen ders gözlem formunun kullanımı sırasında yaşanabilecek sorunların belirlenmesi amacıyla Kırıkkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 30 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada BÖTE bölümü son sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye içinde buldukları eğitim-öğretim yarıyılında aldıkları birbirinden farklı derslerin isimleri olan kâğıtlar rastgele dağıtılmış ve öğrencilerden kendilerine denk gelen dersi tüm dönem gerçekleştirilen süreci düşünerek yansıtmaları istenmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerden gelen her soru ya da ifade edilen belirsizlik, anlaşılamayan, yanıtlanamayan kısımlar ve öğrencilerden gelen öneriler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Elde edilen tüm ifadeler, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve sorun yaşanan tüm maddelere açıklayıcı ifadelerin eklenmesi, formun yönergesinin güncellenmesi ve değerlendirme sürecini kolaylaştırıcı bir bilgilendirme kılavuzunun eklenmesine karar verilmiştir. Belirlenen iyileştirmelerin tamamlanmasının ardından ikinci aşama pilot uygulama aynı bölüm ve sınıftan farklı 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Aynı derslere ilişkin kâğıtlar, rastgele olarak dağıtılmış ve öğrencilerden ders gözlem formunu kullanmadan önce ekli olan kılavuzu incelemeleri istenmiştir. Formda yer alan maddelerin ve örnek uygulama şekillerinin bulunduğu kılavuz incelendikten sonra uygulama yapılmış ve ikinci aşama pilot uygulama formun revize edilmesinin gerektirecek bir durum yaşanmadan tamamlanmıştır. Benzer şekilde, ders değerlendirme formunun kullanımında yaşanabilecek sorunların belirlenmesi amacıyla BÖTE bölümü son sınıfta okutulan ve öğrencilere dağıtılan kâğıtlarda yazan dersleri yürüten üç öğretim üyesi ve bir öğretim elemanı tarafından yürüttükleri dersi dönem boyunca gerçekleştirdikleri tüm süreç bağlamında değerlendirme formunu kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının

değerlendirme sürecinde yönelttiği soru ve belirsizlikler gözlem formuna benzer bir inceleme ve düzenleme işlemine tabi tutulmuştur.

Uzman görüşü ve pilot uygulamaların ardından geliştirilen Ders Değerlendirme Formu, öğretim elemanlarının dönem boyunca vermekte olduğu ders ile öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri öğrenme türü ve düzeyi, verdikleri dersin içeriği, sağladıkları öğrenme deneyimleri, tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve ders sürecine ilişkin kişisel değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Formda yer alan maddelerden iki örnek Şekil 2’de görülmektedir.

3. ÖĞRENME TÜRÜ VE DÜZEYİ
Dersinizde, öğrencilerin ulaşması beklenen öğrenme kazanımları aşağıdakilerden hangilerini <u>kapsamaktadır</u> ? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
1. ( ) Temel düzeyde bilgileri kapsamakta
2. ( ) İleri düzeyde bilgileri kapsamakta
3. ( ) Tutum ve değerleri kapsamakta
4. ( ) Temel düzeyde uygulama becerileri kapsamakta
5. ( ) İleri düzeyde uygulama becerileri kapsamakta
4. DERSİN İÇERİĞİ
Dersinizde ele alınan konular geneli itibari ile aşağıdakilerden hangilerini <u>kapsamaktadır</u> ? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
1. ( ) Olgusal bilgiler (Terminoloji, temel unsur ve detaylar bilgisi)
2. ( ) Kavramsal bilgiler (Sınıflama ve kategori, ilke ve genelleme, kuram, yapı ve modeller bilgisi)
3. ( ) İşlemsel (prosedürel) bilgi ve beceriler (Bir alana özgü beceri, algoritma, teknik, yöntem ve ölçütler bilgisi)
4. ( ) Üstbilşsel bilgiler (Stratejik bilgi ve kişinin özbilgisi)

**Şekil 2.** *Ders Değerlendirme Formu’nda Yer Alan “Öğrenme Türü ve Düzeyi” ve “Dersin İçeriği” Başlıklı Maddeler*

Uzman görüşü ve pilot uygulamaların ardından geliştirilen Ders Gözlem Formu ise öğrencilerin dönem boyunca aldıkları ders sayesinde edindikleri öğrenme türü ve düzeyi, kendilerine sağlanan içerik ve deneyimler ve süreçte öğretim elemanlarının tercih ettiği yöntem ve teknikler ve ders sürecine ilişkin kişisel değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Formda yer alan maddelerden iki örnek Şekil 3’de görülmektedir.

3. ÖĞRENME TURU VE DÜZEYİ
Gözlemediğiniz derste öğrencilerin ulaşması beklenen öğrenme kazanımları aşağıdakilerden hangilerini kapsamaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
1. ( ) Temel düzeyde bilgileri kapsamakta
2. ( ) İleri düzeyde bilgileri kapsamakta
3. ( ) Tutum ve değerleri kapsamakta
4. ( ) Temel düzeyde uygulama becerileri kapsamakta
5. ( ) İleri düzeyde uygulama becerileri kapsamakta

4. DERSİN İÇERİĞİ
Gözlemediğiniz derste ele alınan konular geneli itibari ile aşağıdakilerden hangilerini kapsamaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
1. ( ) Olgusal bilgiler (Terminoloji, temel unsur ve detaylar bilgisi)
2. ( ) Kavramsal bilgiler (Sınıflama ve kategori, ilke ve genelleme, kuram, yapı ve modeller bilgisi)
3. ( ) İşlemsel (prosedürel) bilgi ve beceriler (Bir alana özgü beceri, algoritma, teknik, yöntem ve ölçütler bilgisi)
4. ( ) Üstbilimsel bilgiler (Stratejik bilgi ve kişinin özbilgisi)

Şekil 3. Ders Gözlem Formu'nda Yer Alan "Öğrenme Türü ve Düzeyi" ve "Dersin İçeriği" Başlıklı Maddeler

## Verilerin Toplanması ve İncelenmesi

Lisans öğrencilerine dönemin başında araştırmanın amacı, gözlem formunun kapsamı ve nasıl cevaplandırılmaları gerektiği konusunda iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Verilen eğitimden sonra öğrenciler, araştırmacı tarafından belirli ölçütlere göre belirlenmiş olan dersleri sekiz hafta boyunca gözlemlemiştir. Bu ölçütler şunlardır:

- Devam zorunluluğu bulunan dersler olması,
- Topluma hizmet uygulamaları gibi sınıf ortamı dışında gerçekleştirilen dersler olmaması,
- Alan içi ve alan dışından en az birer dersin gözlemlenmesi
- Uygulama ağırlıklı ve teorik ağırlıklı en az birer dersin gözlemlenmesi

Öğretim elemanlarına formda yer alan maddeler ve araştırmanın kavramsal yapısı ve kapsamı ile ilgili bilgi verilmiş ve öğretim elemanlarından dönem boyunca gerçekleştirdikleri ilgili derse ilişkin tüm süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının araştırma kapsamında yer alan birden fazla dersi vermesi durumunda her dersi ayrı ayrı değerlendirmesi istenmiştir.

Ders Değerlendirme ve Ders Gözlem Formu aracılığı ile elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ve çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde vb. betimleyici istatistiksel yöntemler ile ki-kare testi ile öğretim elemanı ve öğrenci verileri arasında anlamlı bir farklılığın olup oluşmadığı incelenmiştir. Ki-kare testi, iki değişken arasında fark ya da ilişki olup olmadığının test edilmesinde kullanılmaktadır (Güngör ve Bulut, 2008).

## Bulgular

### Katılımcı, Değerlendirme- Gözlem ve Derslere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarının 5. yarıyılında BÖTE Bölümüne ders vermekte olan farklı alanlardan 31 öğretim elemanı ile bu dersleri alan 119 öğrenci katılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların ve katılımcı değerlendirme ve gözlemlerinin üniversitelere göre dağılımı

	Öğretim Elemanı				Öğrenci			
	Katılımcı		Değerlendirme		Katılımcı		Gözlem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ankara Üniversitesi	12	38,71	12	33,33	36	30,25	82	29,82
Gazi Üniversitesi	6	19,35	7	19,44	24	20,17	48	17,45
Kırıkkale Üniversitesi	7	22,59	11	30,56	42	35,29	107	38,91
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)	6	19,35	6	16,67	17	14,29	38	13,82
Toplam	31	100,00	36	100,00	119	100,00	275	100,00

Araştırmada, Ankara Üniversitesi'nden 12 (%38,71) öğretim elemanı ile 36 (%30,25) öğrenci, Gazi Üniversitesi'nden 7 (%22,58) öğretim elemanı ile 24 (%20,17) öğrenci, Kırıkkale Üniversitesi'nden 7 (%22,58) öğretim elemanı ile 42 (%35,29) öğrenci ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 7 (%22,58) öğretim elemanı ile 17 (%14,29) öğrenci yer almıştır. Bu düzeyde yer alan öğrenci sayıları daha fazla olmasına rağmen (ortalama 50 öğrenci) gönüllülük esasına göre katılım kabul edilmiş ve gönüllü öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan 31 öğretim elemanı, vermiş oldukları derslere ilişkin 36 değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmeler, Ankara Üniversitesi'nden 12 (%33,33), Gazi Üniversitesi'nden 7 (%19,44), Kırıkkale Üniversitesi'nden 11 (%30,56) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 6 (%16,67) değerlendirme olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan 119 öğrenci dönem içi dersleri ve alttan alınan derslere ilişkin 275 değerlendirmede bulunmuştur. Bu değerlendirmeler ise; Ankara Üniversitesi'nden 82 (%29,82), Gazi Üniversitesi'nden 48 (%17,45), Kırıkkale Üniversitesi'nden 107 (%38,91) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 38 (%13,82) gözlem sonucu toplanmıştır.

Araştırmaya, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarının 5. yarıyılında bulunan dersler ile devam zorunluluğu bulunan alt dönemlerden kalma dersler dâhil edilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcı değerlendirmelerinin derslere göre dağılımı

	Ankara	Gazi	Kırıkkale	ODTÜ	Toplam	
	Üni.	Üni.	Üni.		N	%
Bilgisayar Eğitiminde Öğretim Metotları	-	-	-	7	7	2,55
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	6	-	-	-	6	2,18
Bilim Tarihi	-	7	11	-	18	6,55
Çoklu Ortam Tasarımı ve Geliştirilmesi	-	-	-	6	6	2,18
Fizik	7	-	7	-	14	5,09
Görsel Tasarıma Giriş	-	-	-	6	6	2,18
İnternet Tabanlı Programlama	9	7	11	-	27	9,82
İşletim Sistemleri ve Uygulamaları	9	7	11	7	34	12,36
Matematik	7	-	8	-	15	5,45
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	6	6	2,18
Özel Eğitim	9	7	11	-	27	9,82
Özel Öğretim Yöntemleri	9	7	11	-	27	9,82
Programlama Dilleri	8	-	9	-	17	6,18
Sınıf Yönetimi	9	7	11	-	27	9,82
Uzaktan Eğitim	9	6	11	6	32	11,64
Yabancı Dil	-	-	6	-	6	2,18
<b>Toplam</b>	<b>82</b>	<b>48</b>	<b>107</b>	<b>38</b>	<b>275</b>	<b>100,00</b>

Araştırmada 119 öğrenci tarafından gerçekleştirilen 275 değerlendirme arasında sırasıyla en çok İşletim Sistemleri ve Uygulamaları (%12,36), Uzaktan Eğitim (%11,64), Özel Eğitim, Özel Öğretim Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi (%9,82) derslerine ilişkin gözlem sonucu toplanmıştır. Ayrıca, yalnızca bir üniversitede gerçekleşen derslere ilişkin en az altı gözlem (%2,18) sonucu elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle en az altı katılımcı tarafından gözlemlenmeyen derslere ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından incelemeye dâhil edilmemiştir.



## Öğrenme Kazanımlarının Tür ve Düzeyleri, Ders İçerikleri, Öğrenme Deneyimleri, Öğretim Yöntemlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Öğretim elemanları ve öğrencilere, öğrenme kazanımlarının tür ve düzeyleri, derslerin içeriği, öğrenme deneyimleri, kullanılan öğretim yöntemlere ilişkin pratik bir sınıflama sunulmuş ve mevcut derslerde bu sınıflamadaki kategorilerden hangilerini kapsadığı, ders bazında sorulmuştur. İlgili sorularda birden fazla seçeneğin işaretlenebilmesi ve yığılım istatistiği frekans olduğu için, toplamlarının her iki kategorideki katılımcı sayılarının toplamlarından farklı olabilmesi, doğaldır.

**Tablo 3.** Derslerin kapsadığı öğrenme kazanımlarının tür ve düzeyleri

	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	N	%	N	%
Temel Düzeyde Bilgiler	22	61,11	227	82,55
İleri Düzeyde Bilgiler	19	52,78	109	39,64
Tutum ve Değerler	16	44,44	94	34,18
Temel Düzeyde Uygulama Becerileri	23	63,89	112	40,73
İleri Düzeyde Uygulama Becerileri	8	22,22	52	18,91

$\chi^2 = 6.42$   $sd=4$   $p=.170$

Öğretim elemanlarına göre; derslerin tümü itibariyle, öğrencilerin ulaşması beklenen öğrenme kazanımları %61,11 düzeyinde temel, %52,78 düzeyinde ileri düzeyde bilgileri; %44,44 düzeyinde tutum ve değerleri; %63,89 düzeyinde temel, %22,22 düzeyinde ileri düzeyde uygulama becerilerini kapsamaktadır. Öğrencilere göre ise öğrenme kazanımları %82,55 düzeyinde temel, %39,64 düzeyinde ileri düzeyde bilgileri; %34,18 düzeyinde tutum ve değerleri; %40,73 düzeyinde temel, %18,91 düzeyinde ileri düzeyde uygulama becerilerini kapsamaktadır. Katılımcı değerlendirmelerinin öğretim elemanı ya da öğrenci olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için uygulanan  $\chi^2$  testi sonuçları, derslerin kapsadığı kazanım tür ve düzeylerinin betimlenmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirilmesi arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [ $\chi^2(311)=6,42$ ,  $p>.05$ ]. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilere göre; yürütülmekte olan dersler en çok bilişsel, en az duyuşsal alan ile ilgili öğrenme kazanımlarını kapsamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler öğrenme kazanımlarının, öğretim elemanlarının belirttiklerinden daha az miktarda tutum ve değer ile uygulama becerileri içerdiğini ve öğretim elemanlarının ifade ettiğinin aksine çok daha fazla temel düzeyde bilgi içerdiğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 4.** Derslerin kapsadığı içerik türleri

	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	N	%	N	%
Olgusal Bilgiler	25	69,44	223	81,09
Kavramsal Bilgiler	27	75,00	230	83,64
İşlemsel (Prosedürel) Bilgi ve Beceriler	24	66,67	81	29,45
Üstbilişsel Bilgiler	14	38,89	51	18,55

$\chi^2 = 16.08$   $sd=3$   $p=.001$

Öğretim elemanlarına göre; derslerin tümü itibariyle, öğrencilere sunulan derslerin içeriği %69,44 düzeyinde olgusal; %75 düzeyinde kavramsal; %66,67 düzeyinde işlemsel ve %38,89 düzeyinde üstbilişsel bilgileri kapsamaktadır. Öğrencilere göre ise derslerin içeriği %81,09 düzeyinde olgusal; %83,64 düzeyinde kavramsal; %29,45 düzeyinde işlemsel ve %18,55 düzeyinde üstbilişsel bilgileri kapsamaktadır. Katılımcı değerlendirmelerinin öğretim elemanı ya da öğrenci olmaya göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için uygulanan  $\chi^2$  testi sonuçları, derslerin kapsadığı içeriklerin betimlenmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirilmesi arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir [ $\chi^2(311)=16,08$ ,  $p<.05$ ]. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilere göre; yürütülmekte olan dersler olgusal ve kavramsal bilgiler üzerine kurgulanırken; öğrenciler, derslerin öğretim elemanlarının belirttiüklerinden çok daha az miktarda işlemsel ve üstbilişsel bilgileri içerdiğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 5.** Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin değerlendirmeler

	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	N	%	N	%
Anlatım Yöntemi	33	91,67	269	97,82
Soru-Cevap Yöntemi	31	86,11	179	65,09
Tartışma Yöntemi	24	66,67	120	43,64
Örnek Olay Yöntemi	13	36,11	126	45,82
Rol Oynama ve Drama Yöntemi	12	33,33	11	4,00
Problem Çözme Yöntemi	14	38,89	87	31,64
Gösterip Yaptırma Yöntemi	11	30,56	68	24,73
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	16	44,44	41	14,91
Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi	16	44,44	80	29,09
Deney Yöntemi	1	2,78	8	2,91
Gezi-Gözlem Yöntemi	1	2,78	7	2,55
Diğer	6	16,67	4	1,45

$\chi^2 = 56.36$   $sd=11$   $p=.000$

Öğretim elemanlarına göre; derslerin tümü itibariyle, derslerde sırasıyla en çok %91,67 düzeyinde anlatım; %86,11 düzeyinde soru-cevap; %66,67 düzeyinde tartışma yöntemi uygulanırken, öğrencilere göre ise %97,82 düzeyinde anlatım; %65,09 düzeyinde soru-cevap; %43,64 düzeyinde tartışma yöntemi, %45,82 düzeyinde örnek olay yöntemleri uygulanmaktadır. Katılımcı değerlendirmelerinin öğretim elemanı ya da öğrenci olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için uygulanan  $\chi^2$  testi sonuçları, derslerde sağlanan deneyimlerin betimlenmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirilmesi arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir [ $\chi^2(311)= 56,36$ ,  $p<.05$ ]. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilere göre; yürütülmekte olan derslerde en çok anlatım ve soru-cevap yöntemleri uygulanırken; öğrenciler, öğretim elemanlarının düşündüklerinden daha fazla örnek olay yöntemini kullandıklarını ancak öğrencinin aktif olduğu yöntemleri daha az kullandığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 6.** Derslerde sağlanabilen öğrenme deneyimleri

	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	N	%	N	%
Okuma	23	63,89	179	65,09
Yazma	14	38,89	154	56,00
Dinleme	36	100,00	275	100,00
Konuşma	32	88,89	166	60,36
Tartışma	21	58,33	111	40,36
Araştırma Yapma	22	61,11	102	37,09
Uygulama	24	66,67	83	30,18
Ürün Geliştirme	17	47,22	62	22,55
Diğer	3	8,33	3	1,09

$\chi^2 = 25.29$   $sd=8$   $p=.001$

Öğretim elemanlarına göre; derslerin tümü itibariyle, öğrencilere %63,89 düzeyinde okuma; %38,89 düzeyinde yazma; %100 düzeyinde dinleme, %88,89 düzeyinde konuşma, %58,33 düzeyinde tartışma, %61,11 düzeyinde araştırma yapma, %66,67 düzeyinde uygulama ve %47,22 düzeyinde ürün geliştirme deneyimleri sağlanmaktadır. Öğrencilere göre ise %65,09 düzeyinde okuma; %56 düzeyinde yazma; %100 düzeyinde dinleme, %60,36 düzeyinde konuşma, %40,36 düzeyinde tartışma, %37,09 düzeyinde araştırma yapma, %30,18 düzeyinde uygulama ve %22,55 düzeyinde ürün geliştirme deneyimleri sağlanmaktadır. Katılımcı değerlendirmelerinin öğretim elemanı ya da öğrenci olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için uygulanan  $\chi^2$  testi sonuçları, derslerde sağlanan deneyimlerin betimlenmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci değerlendirilmesi arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir [ $\chi^2(311)= 25,29$ ,  $p<.05$ ]. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilere göre; yürütülmekte olan derslerde en çok dinleme ve okuma deneyimleri sağlanırken; öğretim elemanlarının ifade ettiğinden farklı olarak öğrenciler, yazma deneyiminin daha fazla, araştırma yapma, uygulama ve ürün geliştirme gibi deneyimlerin ise çok daha az sağlandığını ifade etmişlerdir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kendi sınırlılıkları içerisinde bu araştırmanın ayrıntılı sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanları derslerin bilgi türleri ağırlıklı olduğunu, uygulama becerileri ile tutum ve değerlerin de öğrencilere kazandırıldığını ifade ederken; öğrenciler ise bilgi türlerinin daha yoğun olduğunu, uygulama becerileri ile tutum ve değerlerin öğ-

retim elemanlarının düşündüğünün aksine daha az, kazandırıldığını ifade etmişlerdir.

- Öğretim elemanları derslerinde kavramsal, olgusal ve işlemsel bilgileri yakın oranlarda kazandırdığını ifade ederken öğrenciler ise kavramsal ve olgusal bilgilerin benzer oranlarda kazandırıldığını belirtirken işlemsel bilgilerin ise düşünülen çok daha az kazandırıldığını ifade etmişlerdir.
- Öğretim elemanları derslerinde en fazla anlatım yöntemini, soru-cevap yöntemini, tartışma yöntemini, en az ise deney ve gezi-gözlem yöntemini kullandığını belirtirken, öğrenciler ise anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi ve tartışma yöntemi dışındaki yöntemlerin çok az kullanıldığını ifade etmişlerdir.
- Öğretim elemanları derslerinde en fazla dinleme, konuşma, uygulama, okuma, araştırma yapma ve tartışma gibi deneyimleri, en az ise yazma ve ürün geliştirme deneyimlerini kazandırdığını ifade ederken, öğrenciler ise bu derslerde öğretim elemanlarının düşündüğünün aksine daha az konuştukları ve daha fazla okuma yapıldığı, ürün geliştirme, uygulama ve araştırma yapmanın çok az gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının zihninde planladığı ve sınıf içerisinde gerçekleştirdiği ders sürecinin öğrenciler tarafından aynı şekilde algılanmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının kendi çabalarını olduğundan fazla görmesinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin bu çabaları anlamamasından da kaynaklanmaktadır. Ancak her iki durumda da öğretim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyen bir durum ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretim yöntem/tekniklerinin öğrenciler üzerinde istenen etkiyi yaratmaması alanyazında da birçok çalışmada ele alınmıştır (Yeşilyurt, 2013; Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016;).

Bu çalışmada da öğretim elemanlarının gerçekleştirdiği öğretim yöntem ve teknikleri yoluyla sağladıklarını düşündükleri deneyimlerin öğrenciler tarafından aynı etki ile hissedilmediği görülmüştür. Bu durum öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemleri etkili bir şekilde uygulayamadıkları yorumlarına neden olabilir. Ayrıca tercih edilen öğretim yöntemlerinin öğretmen merkezli anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemlerde yoğunluk göstermesi iyi planlanmamış derslerin yürütüldüğünü göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında öğretim elemanlarının derslerinde sırasıyla en fazla anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Evran Acar, Kılıç, Ay, Kuyumcu Vardar ve Kara (2010) ve Yaşar ve Şeremet (2010)'in çalışmaları ile Temizöz ve Özgün Koca (2008)'in çalışması buna örnek olarak gösterilebilir.

Öğretim elemanlarının büyük ölçüde bilgi aktarımını geleneksel yöntemlerle öğrenciye aktaran ve araştırma ve buluş yoluyla öğrenme gibi bireysel ve aktif süreçleri kapsayan stratejilerden zaman, maliyet, amaç gibi nedenlerle kaçındığını, az sayıda öğretim elemanının ise dersin ihtiyacı ya da kendi kişisel çabası

yoluyla öğrencilerin farklı deneyimler yaşayarak öğrenmesini hedeflediği görülmektedir. Senemoğlu (1994) ve Evran Acar ve diğerlerinin (2010) çalışmaları da bu durumu desteklemektedir. Senemoğlu, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretim elemanlarının, büyük ölçüde bilgi aktarıcılığını esas aldıkları, en çok düz anlatım tekniğini kullandıklarını, değerlendirmeyi ise not vermek amacıyla kullandıklarını belirlemiştir. Evran Acar ve diğerlerinin (2010) araştırması ise; çok az sayıdaki öğretim elemanının öğrencilerini aktif hale getirmeye çalıştıklarını; anlamlı giriş etkinliklerini kullandıklarını ve öğrenmeye yardımcı öğretim stratejilerine yer verdiklerini göstermektedir.

Başka bir deyişle araştırmacının “Öğretim elemanı tek yönlü öğretiyor, çok yönlü ve etkili olduğunu düşünüyor.” şeklinde özetlediği sonuçlar Çelikkaya ve Kuş’un (2009) araştırması ile de örtüşmektedir. Aksu, Çivitçi ve Duy’un (2008) araştırmalarında, öğretim elemanlarının derslerinde ilgi çekici etkinliklere yer verilmediği, not tutturulduğu, öğretim elemanında ait kişisel dokümanlar paylaşılarak ezber ile sınava hazırlanıldığı ifade edilmiştir. Bu sonuç da, mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut sorunların çözümlenmesinde konu ile ilgili taraflara katkı sağlayabileceği ve ileride yapılan araştırmalarda dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- Doktora programında yer alan “Gelişim ve Öğrenme” ile “Ölçme Değerlendirme” gibi dersler pedagojik açıdan yeterli olmamakta, öğretim elemanlarının “Materyal Tasarımı ve Kullanımı”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Özel Öğretim Yöntemleri” gibi dersleri içeren fakültelelere özgü pedagojik eğitim almalarının verecekleri eğitimin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.
- Öğretim elemanlarına sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejilerinin tamamına yönelik yöntem ve teknikleri kolaylıkla uygulayabilecekleri yöntem ve web araçları konusunda eğitim verilmesi önemlidir. Tonbul (2008) ve Arslantaş (2011) da öğretim elemanlarının benzer konularda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır.
- Öğretim elemanlarına teknolojik pedagojik alan bilgisinin kazandırılmasına yönelik eğitim imkânı ve bir konuya/derse yönelik içerik geliştirme sürecinde etkili ve pratik araçların eğitiminin sağlanması

Son olarak, öğrenci değerlendirmeleri sınırlı olarak ışık tutacak bir veri kaynağı olarak görülmesine rağmen öğretim elemanı ve ders süreçlerinin, sağlanan deneyimlerin “öğrenci gözüyle” nasıl algılandığının bilinmesi öz-değerlendirme açısından önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu nedenle daha fazla sayıda devlet ve özel üniversitelerinin farklı bölümlerinde ya da normal öğretim-ikinci öğretim gibi farklı özellikteki grupları ele alacak şekilde daha kapsamlı olarak benzer araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Acar, F. E., Kılıç, A., Ay, Ş., Vardar, O. A. K., & Kara, R. (2010). Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (11-13 Kasım 2010, Antalya).
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Allyn & Bacon*.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem Ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri/Student Views Regarding Teaching Staffs' Sufficiencies in Teaching Strategies-Methods And Techniques, Communication. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Atılğan, H. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: By a Committee of College and University Examiners: Handbook 1*. David Mckay.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Çelikkaya, T., & Kus, Z. (2009). Methods and Techniques Used by Social Studies Teachers. *Uludağ University: Education Faculty Journal [Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 22(2), 741-756.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Çetinkaya, S., (2007). *ÖSS'de Sorulan Türkçe Sorularının Taksonomik Açından Değerlendirilmesi*.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evran Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu Vardar, A., & Kara, R. (2010, November). Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı. *In International conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)* (pp. 1028-1040).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Güngör, M., & Bulut, Y. (2008). Ki-Kare Testi Üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(1), 84-89.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Manurung, K. (2012). Creative Teachers and Effective Teaching Strategies that Motivates Learners to Learn. *Indonesian Journal of Science Education*, 2(1), 1-8.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning. *Teaching, and Assessing. Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Üniversite Kitabevi.
- Temizöz, Y., & Özgün-Koca, S. A. (2008). The Instructional Methods that Mathematics Teachers Use and Their Perceptions on The Discovery Approach. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 633-662.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yaşar, O., & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Materyallerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar/Teachers' Aim in Using Teaching Methods and Problems They Encounter. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2014). *Educational Psychology: A Century of Contributions: A Project of Division 15 (Educational Psychology) of the American Psychological Society*. Routledge.



## GÖRME ENGELLİ BİREYLERİN ENGELLİ HAKLARINA DAİR BİLGİ DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ-ANKARA ÖRNEĞİ-

Sıtkı YILDIZ<sup>1</sup> & Seda GÜRLER<sup>2</sup>

Öz

Bu çalışmanın amacı, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin insan haklarına ve temel özgürlüklere erişimleri çerçevesinde sahip oldukları haklara dair bilgi düzeylerinin ölçülmesidir. Bu çalışma toplumun genelde engelli bireyleri nasıl algıladığına değinen çalışmalardan farklı olarak, özelde görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin kendi toplumsal ve hukuki haklarına bakış açılarını ele almaktadır. Bu kapsamda Ankara'da bulunan farklı görme engelli derneklerine üye görmeyen bireylerin kendi haklarını bilme düzeyleri, bu hakları savunma kapasiteleri, hak arama mücadelesinde izledikleri yollar ve son olarak engelli insan haklarına erişimde karşılaştıkları problemler kendi yaşamlarından verdikleri örneklerle irdelenmiştir. Araştırma kapsamında 274 görme yetersizliğinden etkilenmiş birey ile görüşülmüştür. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin cinsiyetleri ve eğitim seviyeleri fark etmeksizin %95 oranında toplumsal anlamda dışlandığı ve önyargıya maruz kaldığı görülmektedir. Ayrıca bu kesimin ekonomik, sosyal, kültürel vb. alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Engelli, Görme Engelli, Engelliliğe Dayalı Ayrımcılık, Engelliler Hakkında Kanun, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi

### *The Assessment of Information Levels of People with Visual Impairment in Terms of Their Disabled Rights-The Case of Ankara-*

*Abstract*

The aim of this article is to assess information levels of people with visual impairment on the rights in terms of their access to human rights and fundamental freedoms. As being different from the other articles about how society generally perceives disabled persons, this article especially addresses the point of views of persons with visual impairment towards their own social and legal rights. In this scope, the information level of the persons with visual impairment on their rights who are the members of several associations of people with visual impairment in Ankara, their capacities for defending these rights, the ways they pursue to achieve their rights and finally the problems they face in the course of access to the rights of the persons with disabilities have been researched through the examples they experience in their lives. 274 persons with visual impairments have been interviewed for this study. Quantitative research method was used in the study and data were collected by questionnaire technique. According to the findings of the study, irrespective of their genders and educational levels, 95% of persons with visual impairment are isolated socially and subjected to prejudice. Additionally it has been determined that these persons need more support in economic, social and cultural areas.

*Keywords:* Disabled Person, Person with Visual Impairment, Discrimination Based on Disability, Law on Persons with Disability, United Nations Conventions on Rights of Persons with Disability

1 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, sitkiyildiz@yahoo.com  
2 Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, sedagurler88@hotmail.com

## Giriş

İnsanların fiziksel, zihinsel, ruhsal ya da duyuşal fonksiyonlarını belli oranlarda kullanamamaları durumu tarihin her döneminde kendini göstermiştir. Günümüzde dünyanın her tarafında yeti yitimi olan insanlara rastlamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 2011 yılında yayınladığı Dünya Engellilik Raporu'na göre (DSÖ, 2011, s. ix) Dünyada bir milyardan fazla insan engelli kategorisine girmekte, bunlar arasından yaklaşık 200 milyon kişi ise ciddi işlev bozuklukları yaşamaktadır. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (BÖİB) verilerine göre ise Türkiye'de toplam nüfusun %12.29'u yeti yitimi olan bireylerden oluşmaktadır (BÖİB, 2002, s. 5).

Bedenle yakından ilgili olan yeti yitimi durumu; ırk, ten rengi, cinsiyet, cinsel yönelim gibi 'engellilik kimliği' adı verilen farklı bir kimlik oluşturmaktadır. Burcu'ya (2011, s. 39) göre "engelli olanların kendilerine yönelik duygularından çok genellikle engelli olmayanların engelliliğe ilişkin tepkileri ve duyguları sonucu kültürel resim ya da kültürel betimleme ortaya çıkmaktadır". Engelliliğin tam olarak neyi ifade ettiğinin belirleyicisi toplumun engelliliğe verdiği tepkiyle alakalıdır. Dolayısıyla engelli bireyin ya da engelli grubunun kendisine bakışı değil, toplumun onlara bakışı engelli bireyin sosyo-kültürel yapısını belirlemektedir. Bu durumu açıkça dile getirerek engellilik konusunda yaşanan kavramsal karmaşaya son veren düzenleme Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (BMEHS) olmuştur. Sözleşmeye göre engelli birey, çeşitli engellerle karşılaşması halinde diğerleriyle eşit bir şekilde topluma tam ve etkili şekilde katılmalarını engelleyen uzun süreli fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşal rahatsızlığı olan kişiler şeklinde tanımlanmaktadır.

Tanımdan da anlaşılacağı üzere bireyde fiziksel, zihinsel, ruhsal, duyuşal açıdan var olan yeti yitimi, toplumsal algılar, fiziksel ve çevresel etkenlerin kişiyi engellemesiyle kişi 'engelli' kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle; Kırcaali-İftar'ın (1998, s. 4) belirttiği gibi, "gözleri görmeyen bir birey eğer eğitim ortamında, günlük yaşamda, iş yaşamında herhangi bir sınırlamayla karşı karşıya değilse, bu birey engelli değildir. Diğer yandan özürlü bir birey belli ortamlarda engelli olabilirken başka ortamlarda engelli olmayabilir. Örneğin, görme özürlü bir birey, uygun fiziksel donanıma sahip (asansörlerde sesli sinyallerin, kapılarda Braille yazıların yer alması, vb.) kendi işyerinde engelli olmazken, bu özelliklere sahip olmayan işyerlerinde engelli olabilir." Buna uygun olarak Türkiye'de 2013 yılında alınan Bakanlar Kurulu kararıyla yasal mevzuatta bulunan özürlü, malul, sakat gibi kavramlar kaldırılarak sadece engelli kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.<sup>3</sup>

3 05/04/2013 Tarih ve 6462 Sayılı "Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", 03/05/2013 Tarih ve 28636 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Görme kaybını ve görme yetisini tam olarak kullanamayan bireylerin kimler olduğunu net bir şekilde kavramsallaştırarak nihai bir tanıma ulaşmak kolay değildir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün (2012, s. 1) görme engelli kavramına ilişkin yapmış olduğu sınıflandırmaya göre görme yetersizliği; normal görme, orta düzey görme yetersizliği (az gören), ağır düzey görme yetersizliği ve körlük olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır. Özyürek (1998,s. 129-130) görme yetersizliği durumunu kör ve az gören olmak üzere 2 sınıfa ayırmıştır. Yasal tanıma göre kör; tüm düzeltmelerle birlikte olağan görme gücünün 1/10'ine yani 20/200'lik görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme alanı yirmi derecelik açıyı aşmayan kişilere denir. Az gören ise tüm düzeltmelerle birlikte görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere denilmektedir. Az gören kişi çevresindeki nesnelere ancak yakınına giderek ya da gözüne getirerek kısmen fark eder. Bu kimseler çevresine sanki buzlu bir camın arkasından bakmaktadır.

Söz konusu tanımlar "tüm düzeltmelerle birlikte" söylemiyle başlamaktadır ve bu bir bakıma tıp biliminin alanına girmektedir. "Kör" olarak adlandırdığımız kişiler, örneğin ışığı seçebilmekte ve gölge şeklinde de olsa bazı cisimlerin farkına varabilmektedir.

Engellilerin fonksiyon kayıplarının gruplanması yapılırken görme engellilik şu şekilde tanımlanmaktadır: (BÖİB, 2010, s. 10).

*Görme Özürlü:* Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü, gece körlüğü (Tavuk Karası) olanlar bu gruba girer.

Engelli bireylerin insan haklarının birer öznesi olma sürecinde geçirdikleri evrelere de değinmekte yarar vardır. Uluslararası hukukta engelli bireylerin haklarına değinen ilk düzenleme 1971 yılında Birleşmiş Milletler(BM) nezdinde kabul edilen "Zihinsel Engellilerin Hakları Beyannamesi" olmuştur (Gül, 2006, s. 47).Sonraki yıllarda gerek BM, gerekse Uluslararası Çalışma Örgütü, Dünya Sağlık Örgütü ve Avrupa Birliği engelli bireylerin çalışma, eğitim, sağlık, rehabilitasyon, erişilebilirlik ve istismar gibi konulara ilişkin insan haklarına değinen pek çok uluslararası beyanname, bildiri vb. tavsiye niteliğinde kararlar almıştır.

13 Aralık 2006'da, 4 yıllık müzakereden sonra, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tüm dünyada engelli kişilerin haklarını korumak için yeni bir Sözleşme'yi kabul etti. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (BMEHS) 21. Yüzyılın kişisel, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel haklara hitap eden ilk büyük insan hakları anlaşmasıdır. Sözleşme 30 Mart 2007'de imzaya açılmış ve 3 Mayıs 2008'de 20 ülkenin onaylamasının ardından yürürlüğe girmiştir. Birleşmiş Milletler Eski Genel Sekreteri, Sözleşmenin kabulünü "tüm dünyadaki 650 milyon engelli insan için tarihi bir başarı" olarak adlandırmıştır (Lansdown, 2009, s. 2).

Türkiye’de engelli bireylere yönelik ilk yasal düzenleme 1930 yılındaki 1580 sayılı Belediyeler Kanunu ile gerçekleşmiştir. Daha sonra Beş Yıllık Kalkınma Planlarında ve anayasal bazı düzenlemelerde engelli bireylerin insan haklarına yer verilmiştir. Şişman’ın (2012, s. 171-2 ) belirttiği gibi engellilere yönelik politikaların 1990’lı yılların ikinci yarısından itibaren yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Bu politikalar arasında 1997 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı’nın kurulması, 1999 yılında “Özürlüler Şûrası”nın toplanması ve 2005 yılında kısaca “Özürlüler Kanunu” olarak bilinen yasal düzenlemenin yapılması sayılabilir. Ayrıca 12 Eylül 2010 tarihinde halkoyuna sunularak kabul edilen metin ise Anayasamızın 10. maddesine “Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz” hükmünü getirmiştir.

Türkiye BMEHS’yi, 3 Aralık 2008 tarihinde TBMM’de kabul etmiş ve 28 Eylül 2009’da onaylamıştır. Böylece Sözleşme Türkiye için bağlayıcı hale gelmiştir. Bu tarihte aynı zamanda Sözleşmeye Ek İhtiyari Protokolü imzalamış ve 26 Ocak 2015 tarihinde onaylamıştır (Gürler, 2016, s. 50).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunların büyük bir kısmına yönelik 50378 sayılı Engelliler Kanunu gibi yasal düzenlemelerle bazı tedbirler alınmış olmasına rağmen, bir kısım engelli birey sadece bu düzenlemelerle ilgili bilgi yetersizliği dolayısıyla haklarına erişememektedir. Bu çalışma bu konuda engelli bireylerde farkındalık yaratmayı ve hukukun kendilerine sunduğu haklardan fırsat eşitliği temelinde yararlanmalarını kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin toplumsal önyargılara maruz kaldıkları ve fiziki çevre erişimlerini tam olarak sağlayamadıkları varsayımı ispatlanmaya çalışılacaktır.

## **Araştırma Problemi**

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler ulusal ve uluslararası hukuktan kaynaklanan haklarını yeterince bilmemekte ve kullanamamaktadırlar. Bu nedenlerle görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler toplumsal dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler. Bu durum toplumsal bir sorun olarak görüldüğü için araştırma gereği duyulmuştur.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin insan haklarına ve temel özgürlüklere erişimleri çerçevesinde sahip oldukları haklara dair bilgi düzeylerinin ölçülmesidir. Bu çalışma toplumun engelli bireyleri nasıl algıladığına değinen çalışmalardan farklı olarak, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin topluma ve hukuka bakış açılarını ele alması bakımından önemlidir.

## **Araştırmanın Yöntemi**

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2013 yılında yazılı soru önergesine verdiği bir cevaptan anlaşıldığına göre, Ulusal Engelliler Veritabanı'nda kayıtlı Ankara'da 90.707 kişi engelli bulunmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Tüm Engelliler ve Aileleri Yardımlaşma Derneği'nin verilerine göre Ankara'da 21 tane görme engelli derneği faaliyet göstermektedir<sup>4</sup>. Bu derneklere 2.500'den fazla görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyin üye olduğu tahmin edilmektedir.

Bu çalışmanın alan araştırması 2017 yılı Ocak ve Şubat aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Ankara'da bulunan tüm görme engellilerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 274 kişi görel olarak diğerlerinden daha büyük 6 engelli derneğine üye toplam 2.310 görme yetersizliğinden etkilenmiş birey arasından rastgele seçilmiştir. Örneklem sayısı evrenin %11.86'sına karşılık gelmektedir. Araştırma %95 güven düzeyinde ve +/- 5.56 güven aralığındadır. Örneklemin temininde derneklerin yetkililerinden yardım alınmıştır. Bu bağlamda Altı Nokta Körler Derneği'nden 115, Eğitimde Görme Engelliler Derneği'nden 50, Ortadoğu Engelsiz Eğitim Derneği'nden 22, Aktif Görme Engelliler Derneği'nden 21, Gören Kalpler Derneği ve Özel Eğitim Merkezi'nden 24, Tüm Engelliler ve Aileleri Yardımlaşma Derneği'nden ise 42 kişiye anket uygulanmıştır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Anket soruları araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, 6 katılımcı ile ön test yapılmış ve uzman görüşleri de alınarak sorulara son hali verilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin 136'sı ile yüz yüze görüşme, 55'i ile telefon görüşmesi ve 83'üyle de Surveey.com üzerinden katılımcıların kendilerinin cevaplamaları suretiyle internet temelli anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket sorularının tamamı eksiksiz olarak cevaplanmıştır. Ulusal ve uluslararası mevzuata dair engelli hakları ile ilgili maddelerin cronbach alpha güvenilirlik analizi değeri 0,70 olarak saptanmıştır.

Anket uygulamasından elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiş, bir araya getirilen veriler frekans ve çapraz tablolarına dönüştürülmüştür. Ayrıca değişkenler arasındaki anlamlılık testlerini ölçmek amacıyla gerekli görülen t test ve varyans analizleri yapılmıştır.

4 <http://www.teday.org/engellilere-hizmet-veren-dernekler/>

## Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi

### Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımı

		Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Cinsiyet	Kadın	87	31,8	31,8
	Erkek	187	68,2	100,0
	Toplam	274	100,0	
Yaş	18-25 yaş	45	16,4	16,4
	26-35 yaş	89	32,5	48,9
	36-45 yaş	81	29,6	78,5
	46-55	43	15,7	94,2
	56 +	16	5,8	100,0
	Toplam	274	100,0	

Katılımcıların cinsiyet dağılımına baktığımızda, görme engelli erkek oranının görme engelli kadın oranına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 36,55 ve yaş dağılımının standart sapması 10,8'dir. Araştırmada görme engeli sınıflandırmasına gidilmemiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların eğitim durumu

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Okur – yazar değil	1	1,1	4	2,1	5	1,8
İlköğretim mezunu	5	5,7	15	8,02	20	7,3
Lisede okuyor	3	3,4	9	4,8	12	4,4
Ortaöğretim mezunu	16	18,4	47	25,1	63	23,0
Üniversitede Okuyor	15	17,2	32	17,1	47	16,4
Üniversite Mezunu	45	51,7	78	41,7	123	45,6
Yüksek Lisans Mezunu	2	2,3	2	1,01	4	1,5
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Yukarıdaki tablodan katılımcıların eğitim ve istihdam durumları arasındaki ilişkiye bakacak olursak; kadınların herhangi bir lisans programından mezun olma düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir. Tüm katılımcıların yarısına yakın bir kısmı (%45,6) ise üniversite mezunudur.

Eğitimde Görme Engelliler Derneği tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, engelli öğrencilerin yükseköğretim gördükleri kurum türlerinin dağılımının incelendiği bir araştırmada; görme engelli öğrencilerin daha çok örgün öğretim kurumlarında, fiziksel engelli öğrencilerin ise daha çok açık öğretim fakültelerinde ve uzaktan eğitim gördükleri tespit edilmiştir (Taşgın ve Şatır,2016, s. 4).

**Tablo 3.** Katılımcıların istihdam durumu

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Kamu	65	74,7	109	58,3	174	63,5
Özel	4	4,60	14	7,5	18	6,6
İşsiz	13	14,9	33	17,6	46	16,8
Emekli	5	5,7	31	16,6	36	13,1
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Kadınların kamuda istihdam edilme oranı erkeklere göre daha yüksektir. Devlet Personel Başkanlığı'nın (2017) verilerine göre; Eylül 2017 tarihi itibariyle kamuda 49.873engelli memur istihdam edilmektedir. Bunların 11.931'i kadın, 37.922'si ise erkektir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler 10.203 kişilik sayı ile ortopedik ve sınıflanamayan engelli bireylerden sonra üçüncü sırada en fazla sayıda istihdam edilen engel grubunu oluşturmaktadır.

### Görme Yetisi Yitiminin Kaynağı ve Sebepleri

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2010 yılında gerçekleştirdiği küresel bir araştırmaya göre dünyada 39 milyonu total kör ve 246 milyonu az gören olmak üzere 285 milyon görme yetersizliğinden etkilenmiş birey vardır. Aynı araştırmaya göre; görme yetersizliği olanların %65'i ve total kör olanların %82'si 50 yaş ve üzeri kişilerden oluşmaktadır (DSÖ, 2012, s. 3). TÜİK'in iki yılda bir yayınladığı Türkiye Sağlık Araştırması verilerine göre<sup>5</sup> Türkiye'de 2016 yılı itibariyle nüfusun %6,9'u görme sorunu yaşamaktadır. Bu sorun 55 yaş ve üzeri nüfusun %64'ünde görülmektedir (TÜİK, 2017).

Bahsi geçen doğuştan, doğum sırasında ya da doğumdan sonra yaşanan olaylar sonucunda kişide meydana gelen fonksiyon kayıpları görme duyusunda yaşanan kayıplar içinde geçerlidir. Araştırmamıza katılan bireylerin görme kaybının kaynağı %73,4 doğuştan, %24,6 sonradandır.

Dünyada yeti yitimi nedenleri arasında genetik hastalıklar %10'u oluşturmaktadır ve dünyadaki evliliklerin %20'si akraba evliliğidir (Akbaba, Uludağ,

5 [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=2382](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=2382)

Nazlıcan ve Gündüz, 2012, s. 726). Kuzey Afrika, Batı ve Güney Asya'daki birçok ülkede tüm evliliklerin %20'si ile %55'i arasında değişen düzeyde akraba evliliği görülmektedir (Şen, 2010, s. 11). Türkiye'de Evlilik Tercihleri isimli araştırmaya göre Türkiye'de 2008 yılı verilerine göre 15-49 yaş arası evli kadınların dörtte birinin evliliği "akraba evliliği" şeklindedir. Akraba evliliği yapmış olan kadın oranı Doğu bölgesinde %40,1, kırsal yerleşim yerlerinde %30,5'tir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015, s. 28-29).

**Tablo 4.** Katılımcıların görme kaybının sebepleri

Yeti yitiminin sebebi	Sayı	Yüzde
Akraba Evliliği	93	33,9
Doğumdan sonra ağır hatalık geçirmek	34	12,4
Trafik kazası	25	9,1
Kalıtsal sebepler	23	8,4
Sebebini bilmeyenler	20	7,3
Doktor hatası	17	6,2
Annenin gebelik sırasında kullandığı ilaçlar	15	5,5
Kaza	12	4,4
Göz tansiyonu	11	4,0
Kan uyuşmazlığı	8	2,9
Erken – Geç Doğum	7	2,6
Tavuk Karası	5	1,8
İş Kazası	2	0,7
Doğal Afet	1	0,4
Çernobil Kazası	1	0,4
Toplam	274	100

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere, katılımcıların görme fonksiyonu kaybına sebep olan en önemli etken akraba evliliğidir. Nitekim Sağlık Bakanlığı'nın verilerine göre ebeveyni akraba olmayan çocuklar arasında bebek ölüm hızı binde 45,9 düzeyinde iken akraba evliliği sonucunda doğan çocuklar arasında binde 72,1 düzeyine çıkmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2017). Bu denli ciddi riskler yaratan akraba evliliği, tedavisi olmayan rahatsızlıklara ya da bazı yetilerin kaybına neden olabilmektedir.



## Görme Engellilerin Toplumsal Hayata Katılım Konusundaki Düşünceleri

Topluma tam ve etkin katılım ilkesi; bütün engellilerin azınlık durumları, diğer durum ve şartları ne olursa olsun, içinde yaşadıkları topluluğa ve kendi çıkarlarını etkileyen karar alımlarına tam katılım hakkının olması demektir (Lord, Guernsey, Balf ve Karr, 2007, s. 195). BM Engelli Hakları Sözleşmesi“ engellilerin topluma tam ve etkin katılımlarının sağlanması” ifadesiyle taraf devletlere bu konuda hassasiyet göstermelerinin gerektiğinin altını çizmiştir.

**Tablo 5.** Görme yetersizliğinden etkilenmiş birey olarak topluma tam ve etkin katılmada sorunlarla karşılaşılıyor musunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Evet	72	82,8	155	82,9	174	82,8
Kısmen	12	13,8	22	11,8	46	12,4
Hayır	3	3,4	10	8,3	18	4,7
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Yukarıdaki tablo araştırmaya katılanların topluma tam ve etkin katılımlarında sorun yaşayıp yaşamadıklarını göstermektedir. Buna göre, hem kadınlar hem de erkekler %95 gibi yüksek bir oranda topluma katılımında tamamen veya kısmen çeşitli düzeylerde sorunlarla karşılaştığını dile getirmiştir. t testi sonuçlarına göre cinsiyet ile görme engellilerin topluma tam ve etkin katılımı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (P=0,80).

**Tablo 6.** Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin toplumdaki dışlanma ve ayrımcı muamelelere uğramalarına katkı sağlayan etkenlerin arasında toplumsal önyargının olduğunu düşünüyor musunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Evet	75	86,2	152	81,9	227	82,8
Hayır	6	6,9	11	5,3	17	6,2
Kısmen	6	6,9	23	12,3	29	10,6
Fikrim Yok	-	-	1	0,5	1	0,4
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Göregenli'ye (2012, s. 21) göre; ayrımcılık, bir gruba veya grubun üyelerine karşı önyargılardan beslenen olumsuz tutum ve davranışların tümüyle ilgili bir süreçtir. Önyargılar ve dolayısıyla ayrımcılık, bir gruba ya da grup üyelerine yönelik olumsuz düşüncelerin yanı sıra hoşlanmama, hor görme, kaçınma ve nefret etmeye kadar uzanan olumsuz duyguları içeren tutumlara da yol açarlar.

Araştırma bulgularına göre; kadınların %86'sı, erkeklerin ise %82'si toplum kendilerine önyargıyla davrandığını dile getirmiştir. t testi sonuçlarına göre de cinsiyet ile görme engellilerin toplumsal önyargıya maruz kalmaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (P=0,18). Katılımcıların toplumsal önyargıya dayalı uğradıkları ayrımcılığa dair anlattıkları bazı olaylar ise şöyledir: Müezzin olarak bir camide görev yapan 43 yaşındaki erkek katılımcı, namaz kılmak için toplanan cemaatin kendisinin görme engelli olması dolayısıyla beraberinde namaz kılmak istemediklerini söylediklerini ifade etmiştir. Bir okulda santral memuru olarak işe alınan 36 yaşındaki erkek katılımcı, kendisine çalışması için telefon bile tahsis edilmediğini dile getirmiştir. Araştırmaya katılan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin büyük kısmı kurumların "santral" bölümünde istihdam edilmiştir. Muhtemeldir ki, bu da bilinçli bir tercihin sonucu olarak yapılmaktadır ve kökeninde engelli bireylerin neleri yapıp neleri yapamayacağına dair var olan önyargı ve bilgi eksikliği vardır.

Bu bağlamda Türkiye'de var olan bir düzenlemeye karşı katılımcıların açtığı davadan söz etmek yerinde olacaktır. 2005 yılında Türkiye'de yaşayan tüm engelli bireylere ait bilgilerin düzenlenerek engelli haklarına dair mevzuatın düzenlenmesi amacıyla bir yönetmelik kabul edilmiştir.<sup>6</sup> Söz konusu Yönetmeliğin 7. Maddesine göre % 40 ve üstü yeti yitimi olan bireylerin nüfus cüzdanlarının arka yüzüne "engelli" olduğunun belirtilebileceği karara bağlanmıştır. Bazı engelli dernekleri ve pek çok engelli ailesi bir araya gelerek kararın iptali için Danıştay'a dava açmıştır. Danıştay oy çokluğu ile bu yönetmeliğin iptaline karar vermiştir. Engelli olmak kimliğin belirleyicisi değildir ve dolayısıyla nüfus cüzdanında yer alması damgalayıcı bir durumdur.

## **Görme Engellilerin Ulusal ve Uluslararası Engelli Haklarına Dair Bilgi Düzeyleri**

2008'de kabul edilen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin amacı; engelli bireylerin ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve yasal hayattaki haklarını teşvik etmek ve korumaktır. Her türlü bakım ve tedavi, eğitim, sağlık hizmetlerinde, çalışma ve aile hayatında, kültürel ve sportif faaliyetlerde ve siyasal ve sosyal hayata katılımda ayrımcılık gözetmeyen bir muameleyi ve adalete erişimde eşitlik ilkesini öngörmektedir. Bunun yanında tüm engelli bireylerin kanun önünde eşit

6 "Özürlüler Veritabanı Oluşturulmasına ve Özürlülük Bilgisinin Nüfus Cüzdanında Yer Almasına Dair Yönetmelik", 30 Ekim 2005 tarih ve 25981 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik 2008 yılında yürürlükten kaldırılmıştır.

olduğunun tanınmasını da güvence altına almaktadır. Sözleşme ayrıca işkence, sömürü, şiddet ve istismarı da yasaklayarak engelli bireylerin yaşam, özgürlük ve güvenlik haklarının yanı sıra seyahat ve ifade özgürlüğü ile gizliliğe saygı gösterilmesi haklarını da korumaktadır.

**Tablo 7.** Katılımcıların Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesine dair bilgi düzeyi

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiç Bilmiyorum	27	31,0	39	20,9	66	24,1
Bilmiyorum	20	23,0	27	14,4	47	17,2
Az biliyorum	16	18,4	58	31,0	74	27,0
Pek çoğunu biliyorum	8	9,2	20	10,7	28	10,2
Tümünü biliyorum	16	18,4	43	23,0	59	21,5
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Yukarıdaki tablo, katılımcıların uluslararası hukukta engelli bireylerin haklarını koruyan ve 2008 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesine ve Ek İhtiyari Protokole taraf olduğumuzu hangi düzeyde bildiklerini göstermektedir. Kadınların %31'i Sözleşmeyi hiç duymamıştır. Sözleşmeyi tamamen bilenlerin oranı ise katılımcıların %21,5'ini oluşturmaktadır. t testi sonuçlarına göre ise cinsiyet ile katılımcıların BMEHS'ye dair bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (P=0,04). Benzer şekilde katılımcıların eğitim düzeyleri ile Sözleşmeye dair bilgi düzeyleri arasında da Anova testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar (P=0,017) gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılık ilköğretim mezunları ile üniversitede okuyanlar ve üniversite mezunları arasından kaynaklanmaktadır.

Sözleşmeye Ek İhtiyari Protokol, taraf devletlere BM Engelli Hakları Komitesi'nin esas aldığı iki izleme usulünü yüklenmeleri sonucunu doğurmaktadır. Bunların ilki "bireysel başvuru prosedürüdür". Buna göre taraf devlet, Sözleşmede engelli bireylere tanınan hakları ihlal etmesi halinde engelli kişiler bireysel olarak Komiteye başvuru yaparak haklarını arayabilmektedirler. İkinci olarak "araştırma prosedürü" ile Komite, Sözleşmeye taraf olan bir devletin Sözleşmenin hükümlerini ağır veya sistematik bir şekilde ihlal ettiğini gösteren güvenilir bilgiler alması halinde, söz konusu taraf devletten bu bilgilerin incelenmesi için gözlemlerini sunmak suretiyle işbirliği yapmasını isteyebilmektedir.

Tablo 8'e göre, katılımcıların %33,6'sı bireysel başvuru prosedürü hakkında hiç bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında anlaşılmıştır ki; katılımcıların birçoğu BM Engelli Hakları Komitesi ile Avrupa İnsan Hakları

Mahkemesini karıştırmaktadır. Dolayısıyla söz konusu veriler salt olarak ihtiyari protokole ve BM Engelli Hakları Komitesi'nin esas ve görevlerine dair var olan bilgi düzeyini ölçmemektedir. t testi sonuçlarına göre de cinsiyet ile görme engellilerin "Türkiye'de hak ihlaline uğradığında BM Engelli Hakları Komitesine başvuru yapma hakkına sahip olduğunu bilme" arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (P=0,43).

**Tablo 8.** Türkiye'de uğradığınız bir hak ihlalinde ulusal mevzuat yetersiz kaldığında, BM engelli hakları komitesine başvuru yaparak hakkınızı arayabileceğinizi biliyor musunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiç Bilmiyorum	29	33,3	63	33,7	92	33,6
Bilmiyorum	21	24,1	39	20,9	60	21,9
Az biliyorum	12	13,8	20	10,7	32	11,7
Pek çoğunu biliyorum	8	9,2	15	8,0	23	8,4
Tümünü biliyorum	17	19,5	50	26,7	67	24,5
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

2005 yılında kabul edilen Engelliler Kanununda sunulan haklara dair katılımcıların bilgi düzeyine bakacak olursak; ulusal hukukun bir parçası olan Engelliler Hakkında Kanuna ve Kanunda öngörülen haklara ilişkin bilgi düzeyi ulusal hukuk düzenlemelerine oranla daha yüksektir.

**Tablo 9.** Katılımcıların engelliler hakkındaki kanuna dair bilgi düzeyleri

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiç Bilmiyorum	8	9,2	27	14,4	35	12,8
Bilmiyorum	14	16,1	23	12,3	38	13,9
Az biliyorum	25	28,7	47	25,1	72	26,3
Pek çoğunu biliyorum	15	17,2	29	15,5	44	16,0
Tümünü biliyorum	25	28,7	61	32,6	85	31,0
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Katılımcıların çoğu Kanunun içeriğini genel olarak bildiğini ifade etmiştir. t testi sonuçlarına göre de cinsiyet ile görme engellilerin "Engelliler Kanununun içeriği hakkındaki bilgi seviyeleri" arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır

(P=0,97). Anova testi sonuçlarına göre ise katılımcıların eğitim düzeyleri ile “Engelliler Kanununun içeriği hakkındaki bilgi seviyeleri” arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (P=0,031). Bu farklılık okuma yazma bilmeyenler ile üniversitede okuyan katılımcılar arasından kaynaklanmaktadır.

### Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireyler ve Adalete Erişim

BM Engelli Hakları Sözleşmesi, engelli bireylere adalete eşit ve etkin biçimde katılma hakkını vermiştir. Bunun için gerekli uyumlaştırmaların yapılması, adli işlemlere katılımlarının kolaylaştırılması ve adalet sistemi içindeki görevlilere bu konuda gerekli eğitimin sağlanması yükümlülüğünü 13. Maddesi ile düzenlemiştir.

**Tablo 10.** Herhangi bir hak ihlali ile karşılaştığımızda bunu yargıya taşımaktan endişe duyar mısınız?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Evet	21	24,1	43	23,0	64	23,4
Hayır	64	73,6	130	69,5	194	70,8
Kısmen	0	-	1	0,5	1	0,5
Fikrim Yok	2	2,0	13	7,0	15	5,5
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Kadın ve erkek katılımcılar birbirlerine yakın oranlarda (%23-24) kendi haklarını yasal yollarla savunma konusunda endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. t testi sonuçlarına göre “cinsiyet ile haklarını yasal yollardan arama” arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.(P=0,16). Anova testi sonuçlarına göre ise katılımcıların eğitim düzeyleri ile haklarını yasal yollardan arama arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (P=0,629). Bu bağlamda katılımcılara “Engelliler Kanunu kapsamında yer alan bir hakkınızın ihlali söz konusu olduğunda adalete erişim konusunda nasıl bir yol izlemeniz gerektiğini biliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Kadınların %50,6’sı, erkeklerin ise %65,9’u adalete erişim konusunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bildiğini ifade etmiştir. Ancak kadınlar ile erkekler arasında bu hususta anlamlı bir farklılık görülmemektedir (P=0,91).

## Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Engelli Haklarına Erişim Sıkıntıları

### Erişilebilirlik.

Herhangi bir hakkı kullanmanın ön koşulu o hakkın ulaşılabilir olmasına bağlıdır. BMEHS 9. Maddesi ile taraf devletlere engellilerin bağımsız yaşayabilmelerini veyaşamın tüm alanlarına etkin katılımını sağlamak ve engellilerin diğer bireylerle eşit koşullarda fiziki çevreye, ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojileri ve sistemleri dahil olacak şekilde bilgi ve iletişim olanaklarına, hem kırsal hem de kentsel alanlarda halka açık diğer tesislere ve hizmetlere erişimini sağlamak için uygun tedbirleri alma konusunda yükümlülük getirmiştir. Ayrıca 10. Maddesinde de erişilebilirliğin önemine değinerek Sözleşmede en sık tekrarlanan hak olma özelliğine sahiptir. Erişilebilirlik hakkı gerek fiziki çevreye erişim ve gerekse bilgi ve mesaja erişim hakkı bakımından Engelliler Kanununun 7. Maddesinde düzenlenmiştir.

Katılımcıların en çok üzerinde konuştuğu erişilebilirlik hakkı ile ilgili ilk olarak fiziki çevreye erişimde ne sıklıkta sorun yaşadıkları sorulmuştur. Engelliler Kanununa göre yollar, caddeler, parklar gibi sosyal ve kültürel alanlar ve toplu taşıma araçlarının engelli bireylerin kullanımına uygun olması gerekirken Buna göre; aşağıdaki tablo katılımcıların fiziksel sınırlılıklar dolayısıyla bağımsız hareket etme konusunda zorluk yaşıyıp yaşamadıklarını ölçmektedir.

**Tablo 11.** Fiziksel sınırlılıklar dolayısıyla bağımsız hareket etme konusunda zorluk yaşıyor musunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	11	5,9	12	4,4
Bir kez	-	-	6	3,2	6	2,2
Birden Fazla	10	11,5	28	15,0	38	13,9
Genellikle	19	21,9	45	24,1	64	23,4
Her zaman	57	65,5	97	51,9	154	56,2
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Cinsiyet ile fiziksel çevreye erişilebilirlik arasında t testine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $P=0,02$ ). Katılımcıların yarısından fazlası her zaman erişilebilirlik konusunda zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaş grupları ile erişilebilirlik arasında Anova testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ( $P=0,867$ ). BMEHS, engelli bireylerin fiziki çevreye erişimini kı-

sıtlayan engelleri ortadan kaldırmak adına 2 kavram geliştirmiştir. Bunlardan ilki olan “makul uyumlaştırma” bireylerin insan haklarına erişimde karşılaşılabileceği sorunlara dair fazla maliyet gerektirmeyecek uygun düzenlemelerin yapılmasıdır. Daha çok bireysel düzenlemeleri gerektiren bu ilkenin yapılmaması, diğer bir deyişle makul uyumlaştırmanın reddi Sözleşmeye göre ayrımcılık olarak kabul edilmektedir.

Sözleşmenin geliştirdiği ikinci kavram ise “evrensel tasarımıdır”. Evrensel tasarım “ürünlerin, çevrenin, programların ve hizmetlerin özel bir ek tasarıma veya düzenlemeye gerek duyulmaksızın, mümkün olduğunca herkes tarafından kullanılacak şekilde tasarlanmasıdır.” Bu sayede sadece engelliler için özel düzenlemelere de gerek kalmayacak ve engelliler için bir pozitif ayrımcılık söz konusu olmayacaktır. Evrensel tasarlanmamış fiziki çevrede görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kaldırımlara park edilen araçlar, esnafın kaldırımlara koyduğu tezgâhlar, yolun ortasında bulunan ağaçlar, trafik levhaları, elektrik direkleri, caddelerde seslendirilmiş ışıkların olmaması, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin kullanımı için yapılan hassas zeminlerin kaygan yapısı, arabaların kaldırıma çıkmasını önlemek amacıyla yapılan mantarların takılıp düşülebilecek seviyede olması, otobüs duraklarında sadece görebilen bireylerin okuyabileceği şekilde gelecek otobüse dair bilgilerin yer aldığı elektronik tabelalar, yollarda bulunan su birikintileri ve çukurlar gibi sorunlar görüşme yapılan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin bizzat kendi ağızlarından duyduğumuz problemlerdir. Hatta bu konuda yargıya taşındıkları birkaç dava vardır.

51 yaşındaki erkek katılımcı,2015 yılında Antalya Serik’te kurumuş bir derenin istinat duvarıyla çevrilmeyerek gereken önlemlerin alınmaması dolayısıyla görme engelli eşi ile birlikte derenin olduğu boşluğa düşerek yaralanmıştır. Bunun üzerine ilgili belediye aleyhine dava açan katılımcının davası yaklaşık 2 yıldır sonuçlanamamıştır. 55 yaşında olan erkek başka bir katılımcı, Ankara Kurtuluş’ta yolda açık bırakılarak üzerinin kapatılması için hiçbir önlemin alınmadığı rögarın içine düşmüştür. Olayın hemen ardından ilgili belediye aleyhine dava açmıştır ve hakim, belediyeyi hatalı bularak belediyenin 5.200 TL para cezası ödemesine karar vermiştir.

Kadın ve erkek katılımcılar teknolojik araçları kullanma konusunda birbirine yakın oranlarda ve daha az sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buna rağmen katılımcılar; görmeyen bireylerin kullanımına uygun olmayan web sayfalarından, televizyonlardaki yarışma programlarında soruların görme odaklı hazırlanmasından, sinema – tiyatro gibi görsel sanatların sesli betimlemelerden uzak olmasından, bilgisayar ve telefonlarında kullanabilecekleri ekran okuyucuların maliyetli olmasından yakınmaktadır.

### Ayrımcılık.

BMEHS'nin 5. Maddesi ve Engelliler Kanununun 4/a Maddesi engelliliğe dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır. Tüm engelli bireyler toplumsal anlamda yeti yitimleri dolayısıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Yasal mevzuatta engelliliğe dayalı ayrımcılığa dair pek çok düzenleme yapılmıştır. Bu bağlamda, Arısoy'un, (2007, s. 164-5) Yargıtay kararlarından aktardığına göre; "kişinin engelli olması halini ifade etmekle veya kişiye bir hastalık yakıştırmakla da hakaret suçu işlenmiş olur. Örneğin, kişiye 'kör', 'şaşı', 'topal', 'kambur', 'kel' vs. demekle, kişiye 'psikopat', 'frençili' veya "AIDS'li" demek hakaret suçunu oluşturur". Dolayısıyla kültürel anlamda kabul görecektir şekilde herhangi bir görme yetersizliğinden etkilenmiş bireye kör, ortopedik engelliye topal demek yasalarımızca suç teşkil etmektedir. Bu çerçevede katılımcılara yeti yitimleri dolayısıyla ayrımcılığa uğrayıp uğramadıkları sorulmuştur.

Aşağıdaki tabloya göre; cinsiyet ile yeti yitimi dolayısıyla hakarete uğrama sıklığı arasında t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (P=0,241). Benzer şekilde katılımcıların yaş grupları ile erişilebilirlik arasında Anova testi sonuçlarına göre de anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (P=0,293). Katılımcıların %41,2'si yeti yitimleri dolayısıyla hakarete uğramadıklarını dile getirmişlerdir.

**Tablo 12.** Çevrenizde görme engelinizden ötürü hangi sıklıkta alay edilmektedir?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiçbir zaman	30	34,48	83	44,39	113	41,24
Bir kez	7	8,05	14	7,49	21	7,66
Birden Fazla	24	27,59	40	21,39	64	23,36
Genellikle	16	18,39	28	14,97	44	16,06
Her zaman	10	11,49	22	11,76	32	11,68
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Hakarete uğradığını iddia eden katılımcılardan birinin bu konuyla ilgili anlattığı olay şöyledir: Bir gazetede yazı işleri müdürü olan 51 yaşındaki erkek katılımcının yazdığı bir yazı dolayısıyla konunun taraflarınca yanlış anlaşılacak aleyhinde hakaret davası açılmıştır. Katılımcı mahkemeye gittiğinde savcı "sen görme engellisin, bu işi nasıl yapabilirsin?" diyerek yürüttüğü hakaret davasında dolaylı yoldan katılımcıya hakarete bulunmuştur. Davanın sonunda ise katılımcının suçsuz olduğu anlaşılmıştır.



Başka bir örnekte ise 43 yaşındaki görme engelli bir anne, çocuğunun durumu hakkında öğretmeni ile görüşmek için çocuğun eğitim aldığı okula gitmiştir. Okul müdürü yanındaki başka bir öğretmene “Şunu al çocuğunun sınıf öğretmenin yanına götür.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu ifadeyi kişilik haklarına saygısızlık olarak gören katılımcı okul müdürünü uyarmış ve akabinde şiddetli bir tartışmanın içine girmişlerdir. Aynı şekilde hastaneye tedavi olmak için giden 36 yaşındaki kadın bir görme yetersizliğinden etkilenmiş bireye işlemlerin alınması sırasında “senin sahibin yok mu? İşlemleri nasıl halledeceksin?” diye sorulduğunu ifade etmektedir. Bunların hepsi onur kırıcı muamelelerdir ve hakaret suçu kapsamına girmektedir.

### **Sağlık hakkı.**

Tüm engelli bireylerin bir insan hakkı olarak kabul edilen sağlık hakkını etkin bir şekilde kullanmaya hakkı vardır. BMEHS 25. Maddesi, engellilere engelliğe dayalı ayrımcılığa uğramaksızın ulaşılabilir en yüksek sağlık standardından yararlanma hakkını tanımaktadır. Aynı zamanda sağlık kurumunun, malzemelerinin ve servislerinin ayrımcılık yapılmadan herkesin erişimine açık olması gerekmektedir. Bu da erişilebilirliğe dair ilgili tüm engellerin ortadan kalkması demektir. Burada önemli olan fiziksel kısıtlılıkların yanı sıra ekonomik problemlerin de sağlık hakkına erişimi engelleyen faktörlerden olduğunun bilincinde olmaktır.

Engelliler Kanununa göre sağlık kuruluşlarının fiziksel erişiminin engelli bireylere göre tasarlanması, kuruma girişte engelli bireye yardımcı olacak bir refakatçinin tesis edilmesi gerekmektedir. Aşağıdaki tablo görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin sağlık hakkına erişimde ne sıklıkla sorun yaşadıklarını göstermektedir. Tüm katılımcıların %25,5’i sağlık hakkına erişimde hiç sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Bunun nedeni ise katılımcıların sağlık kurumlarına kendilerine yardımcı olacak bir yakınıyla beraber gidiyor olmalarıdır. Sorun yaşayanlar ise Ankara’da bulunan hastanelerde onlara yardımcı olacak bir refakatçinin her zaman tahsis edilmediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca sağlık personelinin kendilerine olumsuz davrandığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 13.** Sağlık hakkına erişimde ne sıklıkla sorun yaşıyorsunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Hiçbir zaman	15	17,2	55	29,4	70	25,5
Bir kez	2	2,3	9	4,9	11	4,0
Birden Fazla	12	13,9	29	15,5	41	15
Genellikle	17	9,5	32	17,1	49	17,9
Her zaman	41	47,1	62	33,2	103	37,6
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Yalnız başına hastaneye giden ve refakatçi tayin edilmeyen bir görme engelli hasta, muayene olmadan önce kendisine verilen sıra numarasını okumak, akabinde muayene olacağı odanın kapısında yazan yönlendirici tabelaları okumak durumundadır. Fakat ne az gören ne de tamamen görmeyen bireyler bu aşamaları kolaylıkla kendi başlarına halledebilecek durumdadırlar. t testine göre “cinsiyet ve sağlık hakkına erişim” konusunda anlamlı bir fark söz konusu değildir. (P=0,006) Sözleşme cinsiyete duyarlı sağlık hizmetlerine erişimi mümkün kılmak için tüm tedbirlerin alınması hususunda taraf devletleri sorumlu tutmuştur. Bu aynı zamanda cinsel ve üreme sağlığı konusunda da engelli kadınların bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini öngörmektedir.

### **Eğitim hakkı.**

BMEHS'nin 24. Maddesi ve Engelliler Kanununun 15. Maddesi engelli bireylere eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânının sağlanması konusunda taraf devletleri sorumlu tutmuştur.

Engelliler Kanununa göre engelli bireylere eğitim sırasında gerekli kabartma yazılı, sesli elektronik kitap vb. materyalin tesis edilmesi gerekmektedir. Katılımcılara eğitim hakkına erişimde ne sıklıkta sorun yaşadıkları sorulmuştur:

**Tablo 14.** Eğitim hakkına erişimde hangi sıklıkla sorun yaşıyorsunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiçbir zaman	21	24,1	54	28,9	75	27,4
Bir kez	2	2,3	10	5,3	12	4,4
Birden Fazla	11	12,6	19	10,2	30	10,9
Genellikle	11	12,6	36	19,3	47	17,2
Her zaman	42	48,3	68	36,4	110	40,1
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Kadınlar ve erkekler arasında eğitim hakkına erişim konusunda ciddi bir farkın olmadığını t testi sonuçları da göstermektedir. ( $P=0,170$ ). Üniversitede eğitim gören görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler daha çok bilgiye ulaşmakta sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Braille alfabesiyle hazırlanmamış, seslendirilmemiş, büyütülerek basılmamış ya da taramaya uygun formatta olmayan tüm belgeler görmeyen bireylerin eğitim hakkına erişimini engellemektedir.

Türkiye Görme Engelliler Derneği (TURGED) genel başkanı Ahmet Cantürk'ün<sup>7</sup> belirttiği gibi görme engellilere özel eğitim veren ilkokul sayısı resmi kaynaklara göre 17'dir. Lise ve Üniversitede görme engellilere özel eğitim veren okul mevcut değil ve öğrenciler kaynaştırılmış eğitim adı altında normal lise ve üniversitelerde eğitim almaktadır.

Ankara'da ise 2 adet görme engelliler okulu vardır. İlköğretim düzeyinde olan bu okullar sadece görmeyen bireylere hitap etmekte ve onların taleplerine karşılık vermeyi hedeflemektedir. Fakat ortaöğretime geçişle birlikte görmeyen çocuklar kaynaştırma eğitime başlayarak diğer çocuklarla beraber eğitim almaktadır. Buradaki eğitim ortamı ise diğer çocuklara hitap etmekte ve görme engelli çocuğun eğitimi genel olarak ikinci plana atılmaktadır. Eğitim hayatında bu şekilde başlayan handikap görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyin tüm hayatı boyunca devam etmektedir. 47 yaşında görme engelli bir kadın katılımcının bu konuya ilişkin anlattığı ve yargıya taşıdığı olayda katılımcı, 1991 yılında Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünü kazanmıştır. Bölüm Başkanlığı tarafından katılımcının görme engelli olması dolayısıyla İngilizce öğrenmede yetersiz kalacağı düşünülerek Sosyoloji Bölümüne geçişi sağlanmıştır. Söz konusu durumu eğitim hakkına müdahale olarak gören katılımcı durumu medyaya taşımak istemiş; fakat kendisine bu alanda da yardımcı olunmamıştır. Sonrasında yaşadığı haksızlığı yargıya taşıyan katılımcı hukuki sürecin sonunda kazandığı bölümde okumaya yeniden hak kazanmıştır. Fakat eğitimi sırasında gereken kolaylıklar

<sup>7</sup> <https://dagmedya.net/2017/06/27/turkiyede-gorme-engellilere-ozel-egitim-veren-sadece-17-ilkokul-var/>

sağlanmamış ve katılımcı 7 yılda lisans eğitimini tamamlayamayarak bölümden atıldığını ifade etmiştir.

Eğitim hakkı konusunda ayrımcılığa uğradığı iddiası ile yargıya giden 27 yaşındaki erkek bir katılımcı ise şunları anlatmıştır: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen bazı sınavlar, engelli bireylerin engel durumlarını bildirmeleri halinde, gerekli kolaylaştırıcı önlemler alınarak yapılmaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler bu sınavlara katılırken “abaküs” kullanabilmektedir. Katılımcı 2015 yılında girdiği Dikey Geçiş Sınavında abaküs kullanmış, fakat bu “hesap makinesi” olarak kayıtlara geçmiştir. Hatta sınav esnasında “sınava hesap makinesiyle girdiği” yönünde tutanak tutulmuş ve katılımcıya tutulan tutanak okunmadan imzalatılmıştır. Bunun üzerine ÖSYM katılımcının son 2 yılda girdiği tüm sınavları iptal etmiştir. Ayrıca katılımcının çalıştığı Bakanlıkla da iletişime geçerek katılımcının görevine son verilmesi gerektiğini bildirmiştir. Bunun üzerine katılımcı Ankara 3. İdare Mahkemesine söz konusu durumu taşımıştır. Mahkeme ÖSYM’nin iptal işlemini hukuka aykırı bulmuş ve işlemin yürütmesini durdurmuştur. Kararda, “Sınav yönetmeliği uyarınca, engellilerin, sınava girerken yanlarında getirmeleri gereken araçları önceden beyan etmeleri gerektiği katılımcının da, abaküs kullanacağını sınav giriş belgesinde önceden beyan ettiği” vurgulanmıştır. Mahkeme kararı sonrası katılımcı işine dönmüştür.

Anketin yapıldığı derneklerden biri olan Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED) Başkanı, eğitim hakkı konusunda görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uğradığı haksızlığı gidermek amacıyla başka bir yasal sürecin başlatıldığından bahsetmiştir. ÖSYM tarafından 2014 yılından bu yana düzenlenen Elektronik Yabancı Dil Sınavı (E-YDS)’na engelli bireyler başvuru yapamamaktaydı. Ancak 2017 yılı Mayıs ayı itibariyle Kurumun web sayfasında yer alan kılavuza<sup>8</sup> “görme engelli adaylardan hiç görmeyenler ekran okuyucu, az görenler ise ekran büyütücü ile sınava alınır. Bu adaylar taleplerini başvuruda bildirirler.” ibaresi eklenmiş ve artık bu tür engeli olan adaylara da sınava katılabilme imkânı tanınmıştır (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2017, s. 1).

### **Çalışma hakkı.**

BMEHS’nin 18. ve Engelliler Kanunu’nun 14. Maddesi tüm engelli bireylerin engelliliğe yönelik ayrımcılığın yasaklanarak istihdam koşullarına fırsat eşitliği çerçevesinde erişmelerinin gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda açık, bütünlendirici ve erişilebilir bir iş piyasasında serbestçe seçtikleri bir işte çalışmalarını öngörmüştür.

8 [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ\\_02012017.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ_02012017.pdf)

**Tablo 15.** Görme engelinizden ötürü çalıştığınız yerde hangi sıklıkla ayrımcılık yaşıyorsunuz?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiçbir zaman	39	44,8	106	56,7	145	52,9
Bir kez	2	2,3	10	5,3	12	4,4
Birden Fazla	12	13,8	21	11,2	33	12
Genellikle	11	12,6	20	10,7	31	11,3
Her zaman	23	26,4	30	16,0	153	19,3
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Katılımcıların %53'ü çalıştıkları iş yerlerinde ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç bir bakıma toplumsal algıda engelli bireylere dair yaratılmış olan önyargının azalmış olduğunu göstermektedir. Diğer yandan cinsiyet ve istihdam bazında değerlendirme yaptığımızda t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (P=0,020). Görme engelli erkeklere göre görme engelli kadınlar çalıştıkları yerlerde daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır.

Ayrımcılığa uğradıklarını ifade eden birkaç katılımcının anlattıkları şöyledir: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi mezunu olan 42 yaşındaki erkek katılımcı 1999 yılında İller Bankasına memur olarak atanmıştır. 2004 yılında İller Bankasında bulunan boş avukat kadrosunda istihdam edilmek amacıyla başvuruda bulunmuştur. Katılımcı bu başvuruyu yaparken 2004 yılında kabul edilen "Özürlülüğün Devlet Memurluğuna Alınma Şartları İle Yapılacak Yarışma Sınavları Hakkında Yönetmelik'in 21. Maddesinde geçen "Belirli bir mesleği olan engellilerin meslekleri ile ilgili çalıştırılması esastır." beyanını esas almıştır. Başvuru kurumca reddedilmiştir.<sup>9</sup> Akabinde İdare Mahkemesine konuyla ilgili dava açan katılımcı hakkında Mahkeme, bu kararın muhatap kurumun takdir yetkisine bağlı olduğu kararına varmış ve dava katılımcı aleyhinde sonuçlanmıştır. Katılımcı tüm bunların üzerine engeli olan ve olmayan tüm bireylerin katıldığı Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS'ye hazırlanarak Sağlık Bakanlığına avukat olarak atanmış ve hala bu kurumda görevine devam etmektedir.

65 yaşındaki erkek bir katılımcı, geçmişte bir büyükelçilikte görev yaptığını, görevine devam ederken görme yetisini yitirdiğini ve bununla beraber psikolojik baskıya uğrayarak işinden istifa etmek zorunda bırakıldığını anlatırken, 40 yaşında olan erkek başka bir katılımcı, çalıştığı yerin şube müdürünün kendisine "tuvalet eğitiminin olup olmadığını" sorduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ga-

<sup>9</sup> "Özürlülerin Devlet Memurluğuna Alınma Şartları ile Yapılacak Yarışma Sınavları Hakkında Yönetmelik" 16/09/2004 tarihli ve 25585 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

ziantep Büyükşehir Belediyesinde çalışmakta iken ayrımcılığa uğradığını ifade eden 28 yaşındaki kadın katılımcı şube müdürünün 9 ay boyunca birlikte çalışıyor olmalarına rağmen katılımcının görme kaybını bilmediğini ve biliyor olsaydı kendisiyle bu süre boyunca da çalışmak istemeyeceğini söylediğini sözlü olarak ifade etmiştir. Akabinde ise çalıştığı birim değiştirilmiştir.

### Yasa önünde eşit tanınma.

Tüm insanlar nerede olursa olsun yasa önünde bir “kişi” olarak tanınma hakkına sahiptir. Türk Medeni Kanununun 28. Maddesine göre kişilik, çocuğun sağ olarak tamamıyla doğduğu zaman başlamaktadır. Canlı olarak dünyaya gelen çocuk bu an itibarıyla haklara ve borçlara, dolayısıyla “hak ehliyetine” sahiptir. Sözleşmenin Türkçe çevirisinde engelli bireylerin diğerleriyle eşit şekilde kullanabilecekleri bir “hak ehliyetinin” olduğu ifade edilmektedir. Oysa Sözleşmenin özgün halinde hak ehliyeti yerine “legal capacity” kavramı kullanılmıştır. “Hukuki ehliyet” anlamına gelen “legal capacity” ile kast edilen muhtemeldir ki; kişinin hak ehliyetinin yanında fiil ehliyeti, başka bir deyişle kendi davranışlarıyla haklar ve borçlar yaratabilme iradesidir.

Araştırmamız bağlamında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin hukuki ehliyetlerini kullanma konusunda en fazla sorun yaşadığı alanların noter, banka, tapu gibi işlemlerin yürütüldüğü kamu kurumları olduğu tespit edilmiştir. Özellikle “imza” atmaları hususu ciddi problemler yaratmaktadır. Katılımcılara bu çerçevede Türk Ticaret Kanunu, Noter Kanunu ve Türk Borçlar Kanununa göre “resmi evraklara imza atılması sırasında şahit aranmayacaktır” denmesine rağmen ne sıklıkla ayrımcılığa uğradıkları sorulmuştur. Alınan cevaplar şöyledir:

**Tablo 16.** Yasa önünde hangi sıklıkla ayrımcılığa uğradınız?

	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Hiçbir zaman	14	16,1	36	19,3	50	18,2
Bir kez	1	1,1	10	5,3	11	4,0
Birden Fazla	6	6,9	16	8,6	22	8,0
Genellikle	13	14,9	32	17,1	45	16,4
Her zaman	53	60,9	93	49,7	146	53,3
Toplam	87	100,0	187	100,0	274	100,0

Kadınların %61'i, erkeklerin ise %50'si bu konuda her zaman ayrımcı muameleye uğradıklarını belirtmişlerdir. t testi sonuçlarına göre cinsiyet ile ayrımcılığa uğrama sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (P=0,126).

İmza yetkisi konusunda sorun yaşamayan bireyler az gören ve yeti yitimi başkaları tarafından fark edilmeyenlerdir. Altı Nokta Körler Derneği Ankara Şubesi Eski Başkanı, Tapu Sicil Tüzüğü'nün eski halinin düzeltilmesi konusunda bir dava açtıklarını belirterek şunları ifade etmiştir:

*2006 yılında Altı Nokta Körler Derneği tarafından Tapu Sicil Tüzüğü'nün görme engellilerin yapacağı akitli ve akitsiz işlemlerde iki tanık bulundurması zorunluluğuna ilişkin bendin iptali için bir dava açıldı. Tüzüğü'nün 16. Maddesinde akdi gerektiren işlemlerde resmi senet düzenlenmesi durumunda imza şartı aranacağı belirtilmiştir. 17. Madde ise imza bilmeyen, okuma- yazma bilmeyen, sağır, kör veya dilsiz veya kimliğinde kuşkuya düşülmüş kişiler için işlemin yapıldığı takdirde iki tanık bulundurulmasını esas almıştır. Açılan dava 30.12.2011 tarihinde söz konusu bendin iptali ile sonuçlanmıştır; Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü tüzük değişikliği yaparak iki tanık bulundurulması zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır.*

Belirtilen diğer kanunlarda da düzenlemeler yapılmış ve görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin imzaları için kendileri istemediği sürece şahit aranmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuda yaşadıkları sorunu çözmek amacıyla bankaya veya notere gittiklerinde çıkabilecek olası sorunların çözümü için yanlarında konuyu düzenleyen hukuki metni götürdüklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan birinin sözleriyle sıklıkla yaşanan durumun özeti şöyledir:

*Ben görme engelli bir kamu avukatıyım. Bankada kardeşimin çektiği krediye kefil olmam esnasında benden 2 şahit istendi ve kredi sözleşmesinin noterde yapılması gerektiği söylendi. Ben itiraz ettim. Konuyu bankanın Hukuk Müşavirliğine iletiler ve bankanın avukatları beni haklı buldu. Banka görevlileri benden özür diledi. Bu olay için sorun çözüldü. Ancak görme engellilerin resmi işlemlerinde sorun halen devam ediyor.*

Ayrıca birçok katılımcı, konuya ilişkin yaşadıkları sorunu Başbakanlık İletişim Merkezi - BİMER'e ya da söz konusu kurumların şikâyet sayfasına yazdıklarını söylemişlerdir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Ankara'da yaşayan 274 görme engelli kapsayan bu araştırma, genel olarak 25-36 yaş aralığında bulunan ve erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısının 2 katından fazla olduğu bir örneklem grubundan oluşmaktadır. Bu da bir bakıma derneklere üyelikte ve dış dünyaya çıkmada kadınların erkeklere göre daha geri planda kaldığını göstermektedir. Araştırmada yapılan testler, cinsiyet bazında görmeyen bireylerin birbirine kıyasla genel durumları hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Görülmüştür ki, Ankara'da yaşayan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer sorunlar ile karşı karşıya

kalmaktadır. Kadınlar esas olarak erişilebilirlik ve istihdam konusunda erkeklere oranla daha şanssızdır. Bu oranlar aynı zamanda kadınların çoklu ayrımcılığa uğramadığının bir göstergesidir.

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini tanımlamak üzere sorulan sorulardan biri görme yetilerine sebep olan durumdur. Elde edilen verilere göre katılımcıların %33,9'unun fonksiyon kaybının nedeni akraba evliliğidir. Ortak rahatsızlıkları taşıyan genlerin aktarımını kolaylaştıran akrabalar arası evlilikler devam ettiği sürece yeti yitimi ile doğan bebeklerin sayısında azalma olmayacak ve benzer veriler elde edilmeye devam edecektir. Dolayısıyla akraba evliliğinin önlenmesi konusunda daha sistematik çalışmaların yapılması halk sağlığı açısından önem taşımaktadır.

Katılımcılara uluslararası hukukta engelli haklarına dair yasal düzenlemeler konusunda sorular yöneltilmesinin asıl sebebi; 1982 Anayasası'nın 90. Maddesine göre usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin uluslararası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyumsuzluklarda, uluslararası antlaşma hükümleri esas alınmaktadır. Bu maddeye göre uluslararası insan hakları sözleşmeleri ile ulusal mevzuatın çatıştığı durumda, uluslararası insan hakları sözleşmesinin öncelikle uygulanması gerekecektir. Dolayısıyla engelli birey hak ihlaline uğradığında doğrudan BMEHS'yi öne sürerek hakkını arayabilecektir.

Engelli haklarının en iyi savunucusu engelli bireylerin kendileri olmalıdır. Nitekim BMEHS'nin en önemli özelliği ilk defa uluslararası bir sözleşmenin oluşum sürecine engelliler ve onları temsil eden kuruluşlar dahil olmak üzere sivil toplumun benzeri görülmemiş bir katılım sağlamasıdır. *"Bizsiz, bize dair hiçbir şey olamaz"* sloganını esas alan STK'lar artık engelli hakları konusunda en iyi uzmanların yine engellilerin kendisi olduğu mesajını vermek istemiştir (Ankara Barosu Başkanlığı, 2009, s. 92-93). Çalışmayı önemli kılan nokta da esasen budur.

Şunu belirtmekte yarar vardır: Ankara'da görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylere destek veren birden fazla sivil toplum kuruluşunun varlığı, Ankara'nın Türkiye'nin nispeten daha fazla gelişmiş şehirlerinden biri olması sonucu yaşam koşullarının gelişmiş olması vb. nedenler dolayısıyla elde ettiğimiz veriler tüm görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylere ilişkin veriler sunmaktan uzaktır. Araştırmaya katılan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler bir şekilde sosyal hayata daha etkin katılabilen görme engellilerden oluşmakta ve sosyal imkânları nedeniyle haklarını bilmek konusunda pek çok dışlanmış ve yalıtılmış engelli bireyden daha avantajlı durumdadırlar. Buna rağmen katılımcılar %95 oranında toplumsal hayata katılma konusunda zorluk yaşayan ve toplumun kendilerine önyargı ile davrandığını iddia eden bireylerden oluşmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların ulusal ve uluslararası hukukta kendilerine tanınan insan hakları konusundaki bilinç düzeyi, sahip oldukları imkânlarla rağmen yeterli düzeyde



değildir. BMEHS'yi tamamen bildiğini iddia eden bireylerin oranı %21,5'tir. Ayrıca bir hak ihlali ile karşılaştıklarında bunu yargıya taşımaktan endişe duyanlar %25 düzeyindedir ve bu grup adalete erişim için izlemesi gereken yol hakkında bir fikrinin olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda hem devlete hem araştırmamıza katkı sağlayan engelli sivil karar alıcılarının ve kamu kurumlarının büyük rol düşmektedir. Aynı zamanda medya ve kitle iletişim araçlarının engelli bireyler konusuna daha fazla ağırlık vermeleri hem engelli bireylerde hem toplumda farkındalık yaratacaktır.

Bunların aksine görülmüştür ki, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylere gereken makul uyumlaştırma sağlandığında toplumsal hayatta aktif bir şekilde rol edinebilme ihtimalleri yükselmektedir. Katılımcıların %63,5'i üniversite düzeyinde eğitim alanlardan ve üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların yine %63,5'i kamuda istihdam edilmiştir. 2012 yılı itibariyle Türkiye genelinde engel türleri esas alınarak hazırlanan sorularla düzenlenen Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı tüm engelli bireylerin kendi eğitim düzeylerine ve engel türlerine uygun işlerde çalışmalarının önünü açmıştır.

Araştırma bulgularından anlaşılmaktadır ki; görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin temel hak ve özgürlüklere ulaşmada ve topluma tam katılımında en fazla sorun yaşadıkları alan 'erişilebilirlik'tir. Sosyal hayata katılım bir insan hakkıdır ve fonksiyon kaybı ne olursa olsun engelli bireyler genel toplum içinde sayıca azdır. Dolayısıyla topluma uyum sağlamaya çalışarak hem zihinsel hem fiziksel sınırlamaları yıkmaya çalışan, engelli birey kalmamalıdır. Toplum, engelli bireyi olduğu gibi kabul ederek gereken kolaylığı sağlamalı ve devlet tekelinde alınan kararlarda esas alınacak ilke 'fırsat eşitliği' olmalıdır. Ancak bu sayede 'eşitlik' ve 'adalet' sağlanmış olacaktır.

Bu bağlamında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin en fazla sorun yaşadıkları alanlardan bir diğeri, 'imza yetkilerinin' kullanımıyla ilgilidir. Bu durumda ihtiyaç duydukları yine makul uyumlaştırmadır. Nitekim kullandıkları bir alfabeleri vardır (braille-kabartma yazı) ve bu alfabe uluslararası geçerliliği olan bir alfabedir. Alternatif olarak muhakkak okumaları gereken evraklar bu şekilde basılarak onların hizmetine sunulabilir ve söz konusu mağduriyet bu şekilde giderilebilir.

Sonuç olarak, bir hakka ulaşımın engellenmesi sistematik olarak diğer haklardan marjinal şekilde yararlanmayı engelleyecektir. Özellikle eğitim hakkına ulaşamamak; çalışma hakkını, dolayısıyla sosyal güvenlik hakkını, buradan sağlık hakkını ve dolaylı yoldan yaşama hakkını engelleyecektir. Katılımcıların yarısından fazlası eğitim hakkına erişimde fazla sorun yaşadığını dile getirmiştir. Sözleşme özellikle görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler için braille alfabesi ve büyük puntolu yazı sistemi ile elektronik ortamlarda yazıların seslendirilmesi gibi diğer biçimlerdeki yazıların okunmasının öğrenilmesini gerekli kılmaktadır.

Ayrıca braille alfabesini bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi ve eğitimin her düzeyinde çalışan uzmanların ve personelin eğitilmesi için uygun tedbirlerin alınması gerekmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyi eğitecek öğretmenin engellilik konusunda yeterli donanıma sahip olmaması ve engellilik konusunda bir eğitim almamış olması, istenen düzeyde bir eğitim-öğretim akışının sağlanmasına engel olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin kaliteli bir akademik eğitim alarak profesyonel gelişimini sağlamış olmaları önemlidir. Eğitim hakkının ihlal edilmesi hem engelli bireyin gelişimine hem de toplumun ilerlemesine mani olacaktır.

## Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). 13.03.2013 tarih ve 20369 sayılı İstanbul Milletvekili Sezgin Tanrıku'na ait yazılı soru önergesine ilişkin olarak hazırlanan cevap metni. <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-13588sgc.pdf>İndirilme Tarihi:12.12.2017
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2015). *Türkiye'de evlilik tercihleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Akbaba, M., Uludağ Kis,S., Nazlıcan, E.,Gündüz, E. (2012). Adana Havutlu beldesinde özürllülük sıklığı ve özürllülerde akraba evliliği sıklığının araştırılması. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 725-730.
- Ankara Barosu Başkanlığı (2009). *Türk hukukunda engelliler ve engelli haklarına ilişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi*. Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Koza Matbaacılık.
- Arısoy, M. (2007). Hakaret. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (0) 72,152-205.
- Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı-Devlet İstatistik Enstitüsü (2002). *Türkiye özürllüler araştırması*. Ankara: DİE Yayınları.
- Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı (2010). *Türkiye özürllüler araştırması temel göstergeleri*. <http://www.engelsiz.hacettepe.edu.tr/belge/ozida.pdf>İndirilme Tarihi:12.12.2017
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (28) 1, 37-54.
- Devlet Personel Başkanlığı (2017). *İstihdam edilen engelli memurların engel gruplarına göre sayısal dağılımları*. <http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistik/istihdam-edilen-engelli-memurlarin-182> İndirilme Tarihi:12.12.2017
- DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) (2011). *Dünya engellilik raporu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını, Ankara: Anıl Group Matbaa.
- DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) (2012). *Global data on visual impairments-2010*. <http://www.who.int/blindness/GLOBALDATAFINALforweb.pdf?ua=1>İndirilme Tarihi:12.12.2017
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. İçinde K. Çayır, M. Ayan Ceyhan(Edt.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* (ss.17-28). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gül, İ. (2006). *Fiziksel engellilerin uluslararası hukukta korunması ve uluslararası standartların iç hukuka yansımaları* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Hukuk Anabilim Dalı, Kamu Hukuku Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürler, S. (2016). *Engelli kadınların insan hakları*. Ankara: Astana Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. İçinde S. Eripek (Edt.), *Özel eğitim* (ss. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Lansdown, G. (2009). *Gör beni, duy beni: Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmeyi kul-lanma ve tanıtma rehberi*. Londra: Uluslararası Save The Children Birliği Yayınları.
- Lord, J. E., Guernsey, K. N.,Balfé, J. M., Karr, V. L. (2007). *İnsan hakları. evet! engelli haklarına dair eylem ve savunuculuk!* (Edt: N. Flowers), (Çev: Ç. Gülabioğlu ve E. Çopuroğlu), Minnesota: Minnesota Üniversitesi İnsan Hakları Kaynak Merkezi Yayını.

- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). 2017 e-YDS Klavuzu, [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ\\_02012017.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/e-YDS/KILAVUZ_02012017.pdf) İndirilme Tarihi:12.12.2017
- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. İçinde S. Eripek (Edt.), *Özel eğitim* (ss. 127-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2017). *Genetik hastalıklar-sağlık personeli için el kitabı*- <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Kitaplar/Genetik.Pdf>. İndirilme Tarihi:18.04.2017
- Şen, R. Ş. (2010). *Aydın il merkezinde akraba evliliği sıklığı ve gebelik sonuçları ile ilişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Aydın.
- Şişman, Y. (2012). Türkiye’de özürllülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal siyaset konferansları dergisi*, 0 (60), 169-221.
- Taşgın, E., Şatır, M.G. (2016). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2015-2016*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği Engelli Üniversite Öğrencileri İni-siyatifi Projesi, Ankara.
- Tüm Engelliler ve Aileleri Yardımlaşma Derneği (2017). <http://www.teday.org/engellilere-hizmet-veren-dernekler/> İndirilme Tarihi:12.12.2017
- Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK (2017). *Türkiye sağlık araştırması*. [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=2382](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=2382) İndirilme Tarihi:12.12.2017

## MODERNLEŞME VE KADIN<sup>1</sup>

*Emel Zeliha CİHAN<sup>2</sup>*

### Öz

Bu çalışma da geleneği ve geleneksel olanı reddeden; yeniliği ve yeniye savunan modernizmin, modernleşme sürecinde kadına etkileri incelenmiştir. İlk olarak modernizm kavramı ve tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma da modernizm ve Doğu toplumların konumu analiz edilmiştir. Daha sonra modernizm ve kadın konusu; Türk modernleşmesi ve Türk kadınına etkisi göz önüne serilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, kadının toplum içerisinde ve siyasi hayatta bir değere sahip olduğu modernleşme ile birlikte kadının tüketim toplumunun hedefi olarak reklam yüzü ve eğlence aracı haline geldiği, bu gelişmenin toplum içerisinde ve siyasal hayatta kadına verilen statüsünün olumsuz yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Kadın, Eğitim, Modernizm, Sekülerizm, Batı.

### *Modernization and Women*

### *Abstract*

In this work, effects of modernism, rejecting tradition and traditional things however advocating new and newness on women have been examined. First of all, the concept of modernism and the historical development of modernism are explained. At the same time, modernism and position of Eastern Societies have been analyzed in this work. At the end of this work, topic of women and effects of modernism on Turkish modernization and Turkish women have been revealed.

As a result of the research, where women has a value in social and political life in during Modernization it seems that women transformed to a target of consumption society and an advertisement and entertainment element and women's status has altered in a negative way in social and political life, thus, the conclusion of that is compulsory is done.

*Keywords:* Women, Education, Modernism, Secularism, West.

1 Bu makale, "Türk Kültür ve Modernleşmesinde Kadın ve Eğitimi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğretmen. Kırıkkale, Papatya Anaokulu, emelzeliha80@hotmail.com

## Giriş

**M**odern kelimesi Latince “modern us” ve “modo”dan türetilmiştir. İlk defa 5. yüzyılda, Hıristiyan dünyasını Romalı ve Pagan geçmişten ayırmak için kullanılmıştır (Friedrich, Lyotard ve Habermas, 1994, s.31). Modernlik neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan 17. yüzyılda Avrupa’da başlayan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerini ifade eder (Giddens, 1994, s.9-10). Modernlik düşüncesinin ana fikri; teknoloji, bilim ya da yönetimin daha etkili kıldığı üretimle, çıkarların ve toplumun yasayla örgütlenmesi ama aynı zamanda da, tüm kısıtlamalardan kurtulma isteğinin harekete geçirdiği kişisel yaşam arasında bir denklik ilişkisinin olması gerektiğidir. Hem felsefi hem de iktisadi olan klasik anlayış, modernliği aklın utkusu, özgürleşme ve devrim olarak; modernleşmeyi de, eylem halindeki modernlik, yani tamamen içsel bir süreç olarak tanımlar (Tauraine, 2010, s.14-48).

19.yy’ da Pozitivist bilim anlayışının da desteğiyle sanayi devriminin ortaya çıkması ve Batı’nın ekonomik gücünün artması, yeni bir dünya modelinin oluşumunu hızlandırmıştır. Batı’nın kendi geçmişine karşı eleştirel yaklaşımı, geçmişin baskıcı fikri ve siyasi geleneğine karşı oluşu diğer toplumlara nitelik farkı gözetmeksizin örnek olarak sunulmuştur. Dolayısıyla modernizm kavramı yeni bir bilim anlayışı, yeni bir siyasal düzen, yeni bir iktisadi düşünce yapısı ve yeni bir ahlak anlayışını ortaya koymakta ve Batı toplumlarının yaşadığı doğal bir süreci tanımlamaktadır. Bu sürecin temel unsurları kapitalizm, şehirleşme, akılcılık, bilimsellik, uzmanlaşma, teknoloji, demokrasi ve ulus devlet gibi unsurlardır (Çetin, 2003, s.04).

Modernleşmenin ya da Batı düşüncesinin özelliği, akılcılığa tanınan temel rolden daha geniş bir fikre, akılcı bir toplum fikrine geçmeyi istemiş olmasında yatar; ve o akılcı toplumda akıl yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği yönetmekle kalmaz, insanların yönetimini ve nesnelerin yönetimini de elinde tutar (Tauraine, 2010, s.26). Bunlardan biri de ekonominin yönetimidir. Batı düşüncesinin ekonomisi olarak da tanımlanabilen kapitalizm modernliğin bir iktisadi biçimi değil, bir yandan akılla inanç ve tüm toplumsal, kültürel aidiyetler, öte yandan varlıkla ya da tarihle çözümlenebilen ve hesaplanabilen olaylar arasındaki kopmaya dayanan tikel bir modernlik anlayışının iktisadi biçimidir (Taureine, 2010, s.46).

Kapitalizmin mantığı, ilerlemiş kapitalist ülkelerin her yerine, her toplum köşesine derinliğine nüfuz etmiş ve uzantı olarak da bütün dünyaya yayılmıştır. Her insan davranışı, her sosyal ilişki ve doğal çevre, kâr en çoğa çıkarma, sermaye birikimi, sabit sermayenin kendiliğinden gelişmesi buyruklarına uyma noktasına gelmiştir. Bu bir uç durumdur, ama ileri kapitalist ülkelerdeki kapitalist ilkelerin sosyal, kurumsal ve kültürel alanlarda birkaç on yıl öncesi giremediği yerlere yayılması demektir. Diğer bir uçta tamamlayan ise, ileri kapitalist ülkeler dışındaki bütün diğer bölgelerde marjinalizasyon ve yoksullaşmasıdır (Kafaoğlu, 2000, s.20).

Özetle modernleşme Batı dünyasının aydınlanma döneminde başlayan hayatı, insanı ve doğayı akıl merkezli yeniden tanımlama sürecidir.

Modernleşmeyi tarihsel gelişim içerisinde incelediğimiz zaman; öne çıkan modernleşme kuramlarının tamamı 2. Dünya savaşı sonrasında ortaya çıkmışsa da, modern zamanların temeli, yüzyıllar öncesi Avrupası'nda toplumsal ve siyasal hayatta ortaya çıkan farklılaşmalarda yatmaktadır. Batı dünyasının ortaçağdan çıkışı ile modernliğin ilk kıvılcımlarının görüldüğü Yeniçağın başlangıcı bu farklılaşmaların en belirgin neticesi olmaktadır. Temel özelliği dinsel kültüre dayanan Ortaçağ, Yeniçağı başlatan Rönesans dönemi ile başat özellik olarak, aklın öncülüğünde aydınlanan bir kültür anlayışına yerini bırakmıştır. Bu anlayış bütün Yeniçağı kaplayarak günümüze kadar ulaşmıştır. Rönesans' la birlikte skolastik düşünce yıkılarak serbest düşünce ortamı doğmuştur. Deneye gözleme dayalı pozitif düşüncede bu dönemde ortaya çıkmış kilisenin otoritesini zayıflatarak bilim, sanat ve edebiyat alanında birçok yeni eser oluşturulmuştur. Reform hareketleriyle birlikte din ve kilise toplum içindeki eski otoritesini ve itibarını yitirmiş ve modern çağın laik toplum siyaset ve kültür yapılanması önündeki engel büyük ölçüde kalkmıştır. Endüstri devrimi neticesinde, toplumsal tabakanın en kalabalık sınıfını oluşturan yeni bir işçi sınıfı doğmuştur. Bütün bu gelişmeler Batı dünyasının eski yerleşik düzenini alt üst etmiş ve yeni bir değerler sistemi başlatmıştır. Akıl çağı olarak da adlandırılan Aydınlanma doğanın, insanın ve toplumun akılla açıklanabilecek bilimsel bilgisine ulaşılabilirliğini kabul ederek, her türlü geleneksel kurumları ve değer yargılarını değiştirip, akılda somutlaşan ilkelere dayandırmayı amaçlamıştır (Tazegül, 2005, s.36-39).

Sonuç olarak modernizm, batı dünyasının dini hayattan seküler hayata geçmesinin, geleneksel toplumdan rasyonel olarak hazırlanmış yasaların boyunduruğuna girmenin, gelenek merkezli insandan akıl merkezli bir insana geçmenin adı olduğu söylenebilir. Öte yandan modernleşme, tanrı merkezli bir hayat ve insan anlayışından akıl merkezli hayat ve insan anlayışına geçme süreci olduğu söylenebilir. Bu modernleşmenin bütün dünya halklarını ve insanlarını etkilemesi ise küreselleşmeyle en üst düzeye çıkmıştır. Her ne kadar modernizm ile ilgili literatür, modernleşmeyi olumlu olarak gösterse de, bu durumu, kültürün, geleneğin ve dinin her türlü olay ve olgudan arındırılması olarak da görmek mümkündür. Sonuçta modernleşmeyi doğuran da bu şartlardır.

## **Modernizm ve Doğu**

Batı'da Rönesans'la başlayan modernleşme süreci Fransız İhtilali ile birlikte, rasyonalizm, sekülerizm ve pozitivizm kavramlarına dayanarak vahye dayalı dünya görüşünü kabul etmeyi aklı ondan bağımsız gören bir ideolojiye dönüştürerek Batı'yı sarmış ve Reformasyon hareketlerinin temelini oluşturmuştur. Bu süreçte bilimsel, teknolojik ve sosyal gücünü elde eden Batı, tüm dünyaya nüfusunu hissettirmeye başlamıştır. Bu arada Batı'nın batı dışı toplumlara müdahalesi

Müslüman toplumlarının sosyo-kültürel yapılarındaki değişiklikler meydana getirdiği gibi siyasi ve iktisadi yapılarını modernleşmenin icaplarına göre yeniden şekillendirmelerini zorunlu hale getirdi. Batı dışındaki toplumların Batı'nın gelişmişlik seviyesine ulaşabilmek için iki yolları vardı: Ya Batı'yı olduğu gibi taklit edip oradan gelen her şeyi sorgulamadan uygulayacaklar ya da kendi yapılarını Batı'nın getirdiği kavramlara uyarlayacaklardı (Hasonova, 2007, s.252).

Batı, Aydınlanma çağının fikirleri ve sanayi medeniyeti ile modernliğin liderliğini üstlendikçe, Doğu toplumları iktidarsızlaşmış ve kendi yerlerini ve tarihlerini Batı modeline göre belirlemek zorunda kalmıştır. Tarihselliği zayıf bu toplumlar, modernliğin tanımına kendi pratiklerinin damgasını vurmamış, yani değişimi ve yenilemeyi içsel ve yapısal bir süreç olarak üretmemişlerdir. Modernliği, yani "yeni" olanı keşfedememiş olan bu toplumlar, tarihlerini sürekli olarak Batı modernliğinin izdüşümünde yakalamaya çalışmıştır (Göle, 1992, s.13).

Geçmişte Doğu /İslam toplumları maddi ve manevi alanda dünyada zirve noktada bulunup, medeniyet buralardan, diğer bölgelere yayılırken, ilerleyen süreçte Doğu zayıf düşmüş, en temel ihtiyaçları karşılama noktasında kendisine yetemez hale gelmiştir. İslam dinine mensup bir milletin hangi şartlarda olursa olsun, her şeyden önce ayağa kalkma, kendisine yeterli olma, insanlık ve medeniyet yolunda gelişme konusunda belli bir bilincinin olması beklenir. Aslında bir toplum kendi içinde birlik ve beraberlik oluşturduğunda o topluma zarar vermek, o toplumu bozmak ve dağıtmak sanıldığı kadar kolay olmayacaktır. Ancak toplum içinde ikilik oluştuğunda, o toplumun zayıflaması, bozulması daha kolay olacaktır. Zaten düşmanlar bunu çok iyi bildikleri için öncelikle toplum içindeki birlik ve beraberliği bozmaya çalışırlar. Bu durum İslam Dünyası içinde geçmişte uygulanmış, aslında hala da uygulanmaya çalışılmaktadır (Akdoğan, 2014, s.174). İslam Dünyasının geri kalmışlığının ana sebebi paradoksal bir şekilde, kendi dini- ne yabancılaşma, yani İslamiyet ile arasındaki kapanması zor uçurumlardır (Halilov, 2016, s.97). Gencer'e göre (2008)İslâm dünyasını kendisiyle hesaplaşmaya iten şey, modernleşen Batı'nın, kendisini medeniyet olarak resmetmesi ve kendisi dışındakileri egemenliği altına alma çabalarıdır.

Batı'nın sistematik Doğu'yu anlama, algılama ve özümleme yapma gibi bir planizasyona dayalı yöneliş biçimlerine karşılık, Osmanlı toplumunda, Batı toplumu ile temasta herhangi bir planını olmadığı görülmektedir. Bir aşağılık duygusu biçimin de ortaya çıkan bu psikolojik durum, Osmanlı toplum yapısında anlama, algılama, tanıma ve sindirme diye belirlenen bir zihinsel süreç yerine taklit mekanizmasını ortaya çıkarmıştır. Türk toplumunun batılılaşma karşısındaki tutumu, daha sonraki kültür değişmelerinde de yaratıcılık yerine taklitçiliğin sürdürülmesine neden olmuştur. Lale Devri'yle Fransız zevk ve üslubunun taklit edildiğine tanık olmaktayız. Fransızların yaşayış tarzı, tezyin, biçimine olan eğilim özellikle saray ve yüksek tabaka arasında taklit eğilimlerini şiddetlendirmiştir(Türkdoğan,



2014, s.103). Hemen ardından “yeniden istikrara kavuşmak, galip devletleri taklit etmekle mümkündür” fikrinin ağırlık kazanması, her şeyden önce ordunun batılı tarzda ıslah edilmesi düşüncesi öne geçti, ardından eğitim, siyasi rejim ve devletin işleyişi, gündelik hayatın düzenlenmesi başta olmak üzere diğer ıslah alanları açıldı. Batıda tahsil gören Müslüman aydınların etkisiyle gittikçe artan bir oranda batıya karşı büyük bir hayranlık ve bunun beslediği aşağılık duygusu Müslümanlar arasında hakim olmaya başladı. Bu ruh hali onları sahip olduğu inançların, yaşama ve düşünme tarzlarının yetersizliği, geçersizliği fikrine götürdü. Netice de güvensiz bir ortama düştüler. Çare Müslümanların kendilerini, inanç ve düşüncelerini değiştirmelerinde, yenilemelerindeydi; bazı şeylerden vazgeçmeleri gerekiyordu(Kara,2014, s.20-21).

Osmanlı devletinin asıl yıkılışı, varlık nedeni olan İslam’dan uzaklaşması; batı dışı toplumların gelişmemesinin nedeni de kendi kimliklerine sahip olmamaları olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Çünkü bir İslam devleti olan Osmanlı devletinin var olma nedeni dinle (İslam’la) olan bağlantısı olduğu gibi, yok olmasının nedeni de dinle (İslam’la) olan bağlantısızlığıdır. Aynı durumu bin yıllık ortaçağa damgasını vuran Hristiyan devletleri için de söylemek mümkündür. Yıkılma nedenleri ile var olma nedenleri aynı dindir ama ilkinde güçlü bir bağ varken, ikincisinde bağlantısızlık vardır. Var olma nedeni olan güçle bağ kopmaya başlarsa, başka güçlerle bağlar kurulabilirdi gibi, başka güçlerin de bu boşluktan yararlanabilmesine olanaklar hazırlanmış olur. Hülasa Müslümanların egemenliklerinin yıkılmasının birinci nedeni dinleriyle olan bağlarını koparması olduğunu tekrarlamak gerekir. İkinci neden ise kopan bu bağ sonrası, batılı toplumların teknik gelişmelerine hayran olmaları, ardından onları takip etme çabalarıdır. Bu hayranlık durumu hayli önemli ve kritiktir (Aydoğan, 2016, s.3). Çünkü İslam sadece bir inanç değildir. Sadece inanca bağlı, bir takım itikatlara bağlı bir takım fiillerden ibaret değildir. Ve sadece bir ahlak değildir. Aynı zaman da bir medeniyettir (Karakoç, 2010, s.69). İslam’ı hakiki manada anlamak; tabiat zenginlik, siyaset, ilim, kudret, ilim, bilgi, sevinç gibi mefhumları Batı uygarlığı insanların anladıklarından başka türlü kavramak demektir (İzzetbegoviç, 2015, s.284-361).

## **Modernizm ve Kadın**

Eski Avrupa da özellikle Hristiyanlığın merkezi olan, o zamanlar medeniyetin beşiği sayılan Roma’da kadına muamele sıradan bir yük hayvanına yapılan muameleden farksızdı. 1494 yılında VI. Aleksandr, 1521 de X Lui, 1522 de VI. Adriyen günahsız kadınları büyü yapmak ve şeytanla bir olmak ithamları ile öldürtmekten geri kalmamıştır. (Benazus, 2008, s.280). Kızlar babalarının malı idi ve alınıp satılırlardı. Koca, üç yıl görünmezse, kadının babası onu bir başkasıyla evlendirebilirdi. Eski Yunan’ da kadın özel yaşama katlanmaya ve sessizliğe hükümlü idi. Bir erkeğe kadın demek en büyük aşağılama sayılırdı. Hiç bir vakit şöenlere, eğlencelere katılmazdı. Eğitim ve öğretim de görmediklerinden, kocası

onunla birlikte olmaktan hiç sevinmez, yalnızca çocuk yetiştirmek için kadın alınır (İleri, 1993, s.15-18).

İngiltere’de kadın murdar bir varlık olarak kabul edildiğinden İncil’e el süremezdi. Bu durum Kral VII: Henry (1509-1547) zamanına kadar devam etmiştir. 1805 yılına kadar bir İngiliz erkeği karısını 6 pens (yarım şirin) karşılığında satarı. Bu zamana kadar İngiliz kanunlarında kadın vatandaş olarak sayılmazdı. Mülkiyet hakları yoktu. Hatta kazandıkları mallar üzerinde bile tasarruf hakları yoktu. Büyücü avı, kraliçe Elizabeth zamanında zirveye ulaşmıştı. Bir hakim, Kitab-ı Mukaddesi 53 kez okumak ve 20 bin büyücüyü (kadını) ölüme mahkum etmekle övünebiliyordu (Akdemir, 1991; akt. Çimen, 2008).Kraliçe Elizabeth ve I. James devrinde İngiltere’de binlerce kadın “Şeytanlarla el birliği yapmışlardır” diye canlı canlı yakılmışlardır. LongParlemonto devrinde kadınların çarımha getirildikleri tarihin yüz kızartıcı vakalarındandır (Benazus, 2008, s.280-283).

18. yüzyıl sonlarına doğru Fransız devrimi gerçekleştiğinde İsa’nın kölelikten kurtuluşu ilan edildi. Ancak bu durum, kadınları kapsamıyordu. Medeni kanunları kadının velisinin izni olmadan anlaşma yapmasına izin vermiyordu. Bu yasa da ehliyetsiz görülenler; çocuklar, deliler ve kadınlardı. Fransız medeni kanunu evli bir kadına kendi el emeği üzerinde tasarruf hakkını ancak 13 Temmuz 1907 de çıkarılan bir kanunla verdi. Ancak bu kanunun verdiği hak, ev masraflarına katılma gibi erkeğin lehine bazı kayıtlarla sınırlandırılmıştır. 1938 yılından sonra kadın lehine bazı hükümler getirilmiştir. Sürekli zulüm ve aşağılanmaya maruz bırakılmanın sonucu Feminizm hareketi ilk defa Fransa’da ortaya çıktı (Akdemir, 1991; akt. Çimen, 2008). Batı’lı ülkelerin gerçek anlamda modernleşme aşamasına girmeleri yalnızca demokrasinin ekonomik ve toplumsal yönünün de gündeme gelmesiyle değil gittikçe artan bir oranda kadın haklarının tanınmasıyla da orantılıdır. Batı’da modernleşme atılımlarının başlamasından, geleneksel toplumdan modern topluma geçişte kadın hakları genelde gündemde değildir. Kadın haklarının önemli ölçüde gündeme gelmesi Batı’nın çağdaşlaşma aşamasını, yani 20. yüzyılı beklemiştir (Arat, 1996, s.14).

Sanayileşmeyle birlikte ise hem kadınlar hem gençler en ağır işlerde çalıştırılmıştır. Örneğin halat bükme işinde, tuz madenlerinde, mum manüfaktüründe ve kimyasal madde yapan yerlerde gece işlerinde gençler ağır işler yapmak zorundadır; makineyle yapılmayan ipek dokumacılığında, tezgâhları çevirme işinde, gençler, ölesiye çalıştırılırlar. En rezil, en pis ve en kötü ücret ödenen, kadınlarla genç kızların çalıştırılması yeğlenen işlerden birisi de, paçavraların ayıklanmasıdır. Genç kızları böylesine bir işte çalıştıran bu sistemin en büyük kötülüğü, bunları, ta çocuklarından başlayarak daha sonraki bütün yaşamları boyunca sürecek bir ahlaksızlık zincirine bağlamasıdır. Daha doğanın kendilerine kadın olduklarını öğretmesine kalmadan, bu kızlar, kaba ve küfürbaz oğlan çocukları haline gelirler. Üzerlerinde birkaç kirli paçavra, bacakları yarıdan fazla açık, saçları ve

suratları kir pas içinde olan bu çocuklar alay etmeyi öğrenirler. Yemek zamanlarında çayrılara boylu boyunca uzanırlar ya da yakındaki bir kanalda yıkanan oğlanları seyrederek. En sonunda günlük ağır işleri bitince, daha iyice olan elbiselerini giyerler ve erkeklerle birlikte meyhanelerin yolunu tutarlar. Ne var ki, eski aile bağlarının kapitalist sistem altında uğradığı çözüme, ne kadar korkunç ve iğrenç görünürse görünsün, büyük sanayi üretim sürecinde, kadınlara, gençlere ve her iki cinsiyetten çocuklara, ev alanının dışında önemli bir rol vermekle, daha üst düzeyde bir aile şekli ve cinsiyetler arası ilişki konusunda da yeni bir ekonomik temel yaratır (Marx, 2009, s.442-466).

1789 Fransız Devrimi ile “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” yayınlanmış, kişi hak ve özgürlükleri yasal güvenceye alınmıştır. Bu durum iktidarın meşruluk kaynağında değişim yaratmış, dine ya da soya dayalı otorite inancı yıkılmış, siyasal güç odağı monarkın elinden alınarak halkın özgür iradesiyle seçtiği parlamentolara geçmiştir. Eğitim kurumları dünyevileşmiş, çoğalmış, sanayi devrimiyle üretime kitlesel olarak katılım gerçekleşmiştir. Kadınların kitlesel olarak tarih sahnesine çıkmaları ilk kez Fransız Devrimi’yle gerçekleşmiştir. Devrimi başlatan halk ayaklanmalarından, Bastille ve Versailles yürüyüşleri ve siyasal kulüplerin kurulmasına değin her alanda, çeşitli kesimden kadınlar devrime destek vererek katılmışlar, devrimin simgesi olan “eşitlik”, “özgürlük”, “kardeşlik” sloganlarına sarılarak hak talep etmişlerdir (Çakır, 1996, s.18-19). Feminizm, kadınların modern hayatın bütün alanlarına erkekle eşit olarak katılabilmelerini savunduğu ve modern dünyanın “özgür” bireyleri olmalarını engelleyen sosyal kısıtlamalara, geleneğin zincirlerine karşı mücadele ettiği için modernist bir harekettir (Durakbaşı, 2000, s.39-53).

## **Türk Modernleşmesi ve Türk Kadınına Etkisi**

Türk modernleşmesinin 19. yüzyılın ortasından başlayan ve 20. yüzyılın ortasına devam eden sürecine “erken modernleşme” dönemi denilmektedir. Bu dönemin egemen görüşü olarak, modernleşmenin ancak Batılılaşma ile mümkün olacağını savunan aydınları, kadınların erkeklere kıyasla neden geri kaldığını tartışırken İslam dininin etkilerini değerlendirmişlerdir (Sancar, 2012, s.81-87). Batıcıların modernliği bir bütün olarak algılayarak her şeyimizle modernleşmemiz gerektiğine yönelik inanışları Kınalı Zade Hakkı tarafından İctihad dergisinde yayınlanan Pek Uyanık Bir Uyku isimli çalışmada Padişah tek eşle evlenecek ve cariyesi olmayacak, kadınlar erkeklerden kaçmayacak ve görücülük usulüne son verip, beğenme ve seçmeye dayalı evlilik başlayacak, kadınlar diledikleri gibi giyinecek, Şeyhülislamın çarşaf giyme beyanında bulunmayacaklar şeklinde programa alınarak gündeme getirilmiştir(Yıldırım, 2012, s.74-75).

Buna karşın dönemin diğer egemen düşünce akımı olan İslamcılığın önemli erkek düşünürlerinin kadınların sorunları ve kadın reformu konusunda söyledikleri oldukça farklıdır (Sancar, 2012, s.90). Fatma Aliye Hanım, kadın sorunlarına

eğilen Batılı yazarların, İslamiyet' in kadını toplum içinde ikinci sınıf yapan kurallarına yöneltilen eleştirileri şu şekilde cevaplandırmıştır: "İslamiyet'in koyduğu kurallar kadın haklarını korumak içindir; ancak bu kurallar zamanla uygulamada amacından saptırılmıştır." Özellikle Batılıların eleştirdikleri çökeşlilik ve kadının örtünmesi gibi konularda amacından saptırılan bu kuralların yanlış anlamalara yol açtığını savunmuştur (Işın, 2003, s.15-16).

İslamcı düşünürlerden sayılan Mehmet Akif Ersoy'da yazdığı şiirlerde toplumda kadının ezilmesine hor görülmesine şiddetle karşı çıkmıştır. Bunun İslamiyet ile ilgisi olmadığını, tamamen dinin yanlış anlaşılmasından ve toplumsal gelişmelerden kaynaklandığını cemiyette İslamiyet yanlış anlaşıldığı için kadının ezildiğini bu sebeple kadının İslami ölçüler içinde eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Zamanın meselelerine İslamcı gözle bakan şair hiçbir zaman ilimden ayrılmamaktan yanadır. İslam'ın temel özelliklerine bağlı kalarak bütün meselelerin çözülebileceğini Avrupa'dan ilim ve zihniyeti alınmalı, ama İslam'ın esasları ve Türk kültür değerlerinin korunması gerektiğini belirtmiştir (Kurnaz, 1991, s.63-65).

Batıcı seçkinler Batı evrenselciliğine ulaşmanın tek yolunun, kadının İslami gelenekten koparak özgürleşmesi olduğunu savunurken, muhafazakâr akımlar kadına ilişkin geleneklerin bozulması, liberalleştirilmesi girişimlerine kuşkuyla, yer yer tepki göstererek bakmışlardır. Türkiye'deki modernleşmenin tarihi, çok basitleştirme pahasına, bu iki kültürel model ya da iki akım (Batıcı akım ve İslamcı akım) arasındaki mücadelenin tarihi olarak yorumlanabilir. Tabiatıyla, zaman içinde değişen sorunlar karşısında bu düşünce akımlarının da muhtevası değişmiştir. Tanzimat dönemi reformculuğu ile Cumhuriyet dönemi Batıcılığının aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak Batıcı hareketlerin "ilerleme" ve reform için Batı kültürel modelini evrensel referans noktası olarak aldıkları söylenebilir (Göle, 1992, s.17). İslamcı hareketlerin ise, İslam'ı bir bütün olarak (inanç, ibadet, ahlak, felsefe, siyaset, hukuk, eğitim...) "yeniden" hayata hakim kılmak ve akılcı bir metodla Müslümanları, İslam dünyasını batı sömürsünden, zalim ve müstebit yöneticilerden, esaretten taklitten hurafelerden...kurtarmak; medenileştirmek; birleştirmek ve kalkındırmak uğruna yapılan modernist, eklektik yönleri baskın siyasi, fikri ve ilmi çalışmaların arayışların teklif ve çözümlerin bütününe ihtiva eden bir hareket olarak tanımlanır (Kara, 2014, s.17).

Tanzimatla başlayan batılılaşma serüveni günümüzde de devam etmektedir. Gelinek noktada neredeyse kadın üzerinden temellendirilen modernleşme (batılılaşma) kısmen amacına da ulaşmış demektir. Çünkü Batı uygarlığı, kadını hayranlık veya kullanım objesi yapmış; fakat takdir ve saygıya layık tek şey olan şahsiyeti ondan almıştır. Bilhassa çeşitli "Miss" lerin seçimlerinde ve manken veya fotomodel gibi kadınlara mahsus mesleklerde bu keyfiyet apaçık ortaya çıkmaktadır. Burada kadın artık insan denilen şahsiyet değil, olsa olsa "güzel hayvan" dan biraz daha fazladır. Öte yandan günümüzde hemen her ülkeyi etkisi altına alan Batı uygarlığı bilhassa anneliği küçük düşürmüştür. Satış, mankenlik,

mürebbiyelik, sekreterlik, temizlik işleri gibi meslekleri annelik vazifesine tercih etmiştir. Ayrıca anneliği kölelik ilan ederek kadına ondan kurtulmayı vaat etmektedir. Ne kadar kadını ailesinden ve çocuklarından ayırarak (o "kurtararak" diyor) memur veya işçi yaptığını iftiharla belirtmektedir (İzzetbegoviç, 2015, s.244-245). Bu anlamda modern dünya, kadını, onun bedeni ve kişiliği üzerinden farklı şekillerde istismar edebilmektedir. Onu bir meta olarak kullanabilmektedir. Bu kadının bedeni üzerinden metalaştırılması ve istismar edilmesi olarak hayata yansımaktadır. Burada sorun herhangi bir ürünün tanıtımında kadının kadınlığının kullanılmasıdır (Akdoğan, 2014, s.44).

## Sonuç

Kültür kelimesine ait Türkiye’de ve dünya da çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Kültür kavramının anlamı ve kültürün unsurları sosyologlara göre farklılık göstermektedir. Kültür kısaca bir milletin kendine özgü gelenek, görenek, din, eğitim, felsefe, tarih, dil ve sanat gibi toplum tarafından benimsenen maddi ve manevi unsurların toplamıdır diyebiliriz. O topluma ait her türlü araç, giyim eşyaları, makineler maddi unsurları oluşturur. Manevi unsurlar ise felsefe, gelenek görenek, yemek çeşitleri, düğünleri sanat gibi unsurlardır. Kültür aracılığıyla ülke halkını bir arada tutan, yaşamlarına yön veren anlam kazandıran, geçmişten günümüze yol alan, zaman içerisinde değişen, gelişen ve gelecek nesillere aktarılacak suretiyle muhafaza edilen sosyal, siyasal, tarihsel, kültürel coğrafi bağları vardır. Toplumunu diğer toplumlardan ayıran toplumu toplum yapan bu bağlardan kültürel değerlerden vazgeçmesi mümkün değildir.

Ancak seküler hayatı tercih etmiş olan batı dünyasının öncülüğündeki dünyada kadınlar da seküler hayata alıştırmaya çalışılmıştır. Bu seküler hayat; dini ve kültürü ikinci plana atmakta, hatta çoğunlukla onları reddetmektedir. Bu değerleri ortadan kaldırarak, seküler değerler geliştirmeyi amaç etmiştir. Seküler değerler kazandırılırken de geleneksel değerlerle çatışmak durumunda kalmıştır. Bu bağlamda kadınlar bu kültürel değerlerle kimi zaman mücadele etmişlerdir.

Modernizm kavramı ile ilgili de çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte net bir tanım yapılmamaktadır. Modernizm en genel ve yaygın anlamıyla eskinin değerlerini, geleneğini yok sayarak yerine yeni değerleri koyma tutumu diyebiliriz. Eskiye ait kabul edilen milli değerleri iptal ederek modern olan değerlerle değiştirmesini amaçlamaktadır. Modernizm biz olgusu yerine birey yaratmakta ve belli bir toplumu değil tüm dünyayı etkileme projesidir.

Modernliğin değer ve kurumlarının Batı’nın etkisi altında değiştiği zamanla evrenselleşerek diğer Batılı olmayan toplumları da etkisi altına aldığı, Batı dışı toplumlarda Batı’daki modernleşme ile aynı süreçler izlemediği her toplumun kendi yapısı dâhilinde farklı süreçler geçirdiği görülmektedir. Farklı süreçler iz-

leyen Batı dışı toplumlar Batı'yı örnek alarak Batı medeniyetindeki değişimi taklit ederek kendi benliğinden uzaklaşan bu toplumlar buhrana düşmektedir. Bu bağlamda Osmanlı ve diğer Batı dışı toplumların yıkılışlarının asıl nedeni kendi dinlerinden uzaklaşmalarıdır. Kendi benliğinden uzaklaşan bu devletler diğer devletlerin dininden etkilenmiş ve değişik çabaları taklitçilikten öteye gitmemiştir. Batı medeniyeti manevi ihtiyaçları karşılayamamış maddi değerleri yüceltmıştır.

Tanzimat'la başlayan Batılılaşma serüveni tamamlanmış değildir, günümüzde de devam etmektedir. Modernizm her alanı etkilediği gibi toplumsal ve siyasal yaşam da kadın da etkilemiştir. Batılılaşma ile Türk kültürünün kadına vermiş olduğu annelik vasfı, geleneksel aile modeli yıkılmış kadın adeta sömürü kaynağı haline gelmiştir. Modernleşmeyle birlikte kadınlar çalışma hayatına daha fazla katılmış kadın evden dışarı çıkmıştır. Kadının gündelik hayattan sosyal yaşama, mutfak kültürüne, zevklerine, eğlence anlayışına, aile yaşamına kadar tüm yaşamı kısaca hayata bakış açısı değişmiştir.

Bütün bunların sonunda Güngör (2007, s.158)'ünde dediği gibi milli kültürümüze yabancı kültürler karşısında bağımsız ve itibarlı bir şahsiyet kazandırmanın birinci ve en önemli şartı, bu kültürü çağdaş standartlar karşısında değerlendirebilecek insanlar yetiştirmek, bu insanlardan meydana gelen araştırma kurumları ve eğitim müesseselerine her türlü resmi ve özel imkânı sağlamak, bunları yaparken de modern insanın kültürel ihtiyaçlarına cevap vermek durumunda olduğumuzu hiçbir zaman akıldan çıkarmamaktır. Bu nedenle kadınlara gerektiği değer verilmeli fakat bu Batıyı taklit ederek değil, kendi kültürümüzü özümseyerek, geçmişimizi tahlil ederek, kendi düşüncelerimizle anlamlandırarak yapılmalıdır. Öte yandan gelenekle yenileşmenin birbirinden bağımsız olarak değil birbiriyle bağdaştırılarak çözüm yolları bulunmalıdır.

## Kaynakça

- Akdoğan, A. (2014). *Mehmet Akif ERSOY'a Göre İnsan Toplumu ve İslam*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Arat, H. N. (1996). *Türkiye'de Kadın Olmak*. İstanbul: Say Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2016). Bir Eğitim Aracı Olarak Modernizm ve Müslümanların Açmazı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Bezanus, H. (2008). *Geçmişten Günümüze Kadınlar ve Kadınlarımız*. İstanbul: Bizim Kitapları Yayınevi.
- Çakır, S. (1996). *Osmanlı Kadın Harekâtı* ( 2.b.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Çetin, H. (2003). *Gelenek ve Değişim Arasında Kriz: Türk Modernleşmesi*, Doğu-Batı.
- Çimen, L. K. (2008). *Türk Töresinde Kadın ve Aile*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Durakbaşı, A. (2000). *Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm* (3.b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gencer, B. (2008). *İslam'da Modernleşme*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. (Çev.E. Kuşdil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Göle, N. (1992). *Modern Mahrem Medeniyet ve Örtünme*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Güngör, E. (2007). *Dünden Bugünden Tarih-Kültür ve Milliyetçilik*. İstanbul: Özener Matbaası.
- Friedrich, J., Lyotard, F. ve Habermas, J. (1994). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje* (2.b.). İçinde N. Zeka. (Dü.) *Postmodernizm*. İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Halilov, S. (2016). *Medeniyet ve Kültür Yeni Bir Yaklaşım*. (Çev.N. Mehdiyev, & B. Hasanov), Ankara: Bin Yıl Yayınevi.
- Hasanova, S. (2007). *Modernleşme Sürecinde İslam Hukukunda Maslahat Tartışmaları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işın, E. (2003). *İstanbul'da Gündelik Hayat İnsan ,Kültür Ve Mekan İlişkileri Üzerine Toplumsal Tarih Denemeleri* (3.b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İleri, C. (1993). *Kadınlarımız*. (Çev.Ö. Ozankaya), Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İzzetbegoviç, A. (2015). *Doğu Batı Arasında İslam* (2.b.). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kafaoğlu, A. B. (2000). *2000'li Yıllara Girerken Kapitalizm*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Kara, İ. (2014). *Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi* (2.b.,Cilt I). Dergah Yayınları.
- Karakoç, S. (2010). *Çıkış Yolu II:Medeniyetimiz Dirilişi* (3.b.,Cilt II). İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Marx, K. (2009). *Kapital Kapitalist Üretimin Eleştirel bir Tahlili* (9.b.,Cilt I). (Çev. A. Bilgili), Ankara: Sol Yayınları.
- Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tazegül, M. (2005). *Modernleşme Sürecinde Türkiye* (2.b.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Touraine, A. (2010). *Modernliğin Eleştirisi* (7.b.). (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Türkdoğan, O. (2014). *Milli Kültür Modernleşme Ve İslam*. Konya Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, E. (2012). *Hayali Modernlik Türk Modernliğinin İcadı* (3. b.). İstanbul: Doğu Kitapevi.





## GAZETEDE ÇOCUKLAR: HÜRRİYET, SABAH, SÖZCÜ VE POSTA ÖRNEKLERİ

Cansu YILDIZ<sup>1</sup>

Öz

Çocuğun medyadaki sunumu, içinde bulunduğu toplumda karşılaştığı durumlara ilişkin bilgi verirken aynı zamanda toplumun çocuğa bakış açısını da yansıtmaktadır. Araştırmanın amacı Türkiye’de yayınlanan günlük basılı gazetelerdeki haberlerde, çocukların ne kadar ve nasıl yer aldığına incelenmesidir. Araştırmada incelenmek üzere 19.09.2017-16.10.2017 tarihleri arasında Türkiye’de yayınlanmış dört gazete (Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta) seçilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen gazetelerin, Türkiye’de geçen olaylara konu olmuş çocuklara hangi sıklıkla yer verdikleri, en sık hangi yaş grubu çocuklarının gazete haberlerine konu oldukları ve çocukların gazete haberlerinde hangi konumlarda sunuldukları incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır ve tespit edilen haberler kategoriler haline getirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk içerikli haberlere en sık Posta gazetesinin yer verdiği bulunmuştur. Bulgular sonucunda, gazete haberlerine en sık 12-18 yaş arası çocukların konu olduğu tespit edilmiştir. Haberlere konu olan çocukların en çok ihmal ve istismar, ardından kaza mağduru olarak sunuldukları bulunmuştur. Araştırma sonucunda, gazetelerde çocuklar hakkında olumlu haberlerin yer aldığı ancak çocuğun olumsuz konumda yer aldığı haberlerin ağırlıkta olduğu ve çocukların çoğunlukla mağdur olarak sunuldukları tespit edilmiştir. Çocukların gazete haberlerinde sunuluş biçimleri eğitim ve gelişim bakışıyla tartışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Çocuklar, Haberler, Gazete, Medya

### *Children in Newspapers: Hürriyet, Sabah, Sözcü and Posta Examples*

*Abstract*

While the child’s presentation on the media gives information about the situations he / she is facing in his / her society, also reflects the point of view of society about child. The aim of the research is to examine the news about children in daily newspapers published in Turkey. Four newspapers (Hürriyet, Sabah, Sözcü, Posta) published in Turkey between 19.09.2017 and 16.10.2017 were selected for the study. Within the scope of the research, it was examined how frequently children are included in newspaper news, which age group children were most often subject to newspaper news and how children are presented in newspaper news. Content analysis method was used in the research and data were categorized. It was found that the Posta had the most news about children. It was found that newspaper reports were mostly about children between the ages of 12-18. It has been determined that children are mostly involved in news as victims of neglect and abuse, then victims of accident. As a result of the research, it was found that newspapers have positive news about children, but there are more news that children is in a negative position and the children are mostly presented as victims. The presentations of children in the newspapers discussed with perspective with education and development.

*Keywords:* Children, News, Newspaper, Media

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yildizcansu90@gmail.com

## Giriş

Günümüzde medya, günlük yaşamımızın her alanında yer almaktadır. Medya içerikleri, toplumdaki mevcut sosyal yapının devamını ya da değişimini sağlarken bir yandan da toplumu oluşturan bireylerin çeşitli olgu ve olaylara ilişkin algıları hakkında ipuçları sunar. Çeşitli toplumsal alanlarda olduğu gibi medyada da gündemde olan çocukluk imgeleri, toplumda egemen ve yaygın olan çocuk modellerini yansıtır (İnal, 2015). Ayrıca medya, yer verdiği haberler ile topluma bir çocuk imgesi de sunmaktadır (Altuntaş ve Altınova, 2005). Başka bir açıdan bakıldığında ise haberlerde çocukların ne tür haberlere konu olduğu, çocuğun toplum içinde nelerle karşı karşıya kaldığına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Çocukların haberlere konu olmak için, içinde yer aldıkları olayların haber değeri taşıması gerekir. Bir olayın haber değeri taşıması zamanlılık, yakınlık, önemlilik, sonuç ve insanın ilgisini çekmek olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Çocuklar genellikle ilgi çekme başlığı nedeniyle haberlere konu olmaktadır (Yüksel Özmen, 2012). Ancak zaman zaman içeriğinde çocuk olan haberler ilgi çekici olması için kurgulanırken, çocuklar kurban pozisyonuna düşebilmektedir. Kahrıman (2013), sıradan çocukların haber malzemesi olmadıklarını, haberlere konu olan çocukların ise tiraj ya da reyting uğruna kurban edildiklerini ifade etmiştir. Çocuk imajları sık sık savaş, kıtlık ve soykırım vahşetini simgeleyerek, yetişkinlerde sempati ve insanlık duygusu uyandırmak için kullanılır (Carter ve Messenger Davies, 2005).

Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmalarda Türkiye'deki haberlerde çocuklara çok az yer verildiği ve çocukların daha çok suç ve şiddet mağduru, kaza, afet ve trajedi gibi olumsuz temalara konu oldukları ifade edilmiştir (Gencil Bek, 2011; Kuş, Karatekin, Öztürk ve Elvan, 2016). Çocuğun medyadaki temsili, alan yazında farklı bakış açıları altında birçok araştırmaya konu olmuştur. Sokak çocukları ve sokakta çalışan çocuklar ile ilgili yapılan haberlerin incelendiği bir araştırmada, sokaktakilerin en sık madde bağımlılığı ile tanımlandığı, yazıların sadece %24'ünde soruna çözüm bulunması gerektiği ifade edildiği, sokaktakilerin hedef gösterilmemesi gerektiğinin ise yazıların sadece %0,6'sında belirtildiği bulunmuştur (Aker, Dündar ve Pekşen, 2007). Yüksel Özmen (2012) çocuk hakları bağlamında ana haber bültenlerinde çocuğun sunuluşunu incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuğa zamansal olarak daha az yer verildiğinde sorunların görmezden gelinip çocuğun yeterince temsil edilmediğini; çok yer verildiğinde de çocuk haklarının ihlal edildiğini ifade etmiştir. Çubukçu ve Dönmez (2014), gazetelere yansıyan okulda şiddet haberlerini incelemişler ve okulda yaşanan şiddetle ilgili haberlerin en çok Hürriyet gazetesinde, en az ise Cumhuriyet gazetesinde yayımlandığını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada olayların en çok ilköğretim kurumlarında ve öğrenci-öğretmen arasında yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ardıç

Çobaner (2015) tarafından Suriyeli mülteci çocuklarla yapılan araştırmada, çocukların yaşamlarını tehdit eden ihlallere, sağlık ve sosyal hizmetlere erişimlerinde yaşadıkları sorunlara haberlerde yeterince yer verilmediği ve çocukların olumsuz konular içinde mağdur olarak resmedildikleri görülmüştür. Altuntaş ve Altınova (2015), risk altındaki çocukların basındaki temsilleri hakkında yaptıkları araştırma sonucunda, çocukların en çok şiddet haberlerine konu olduklarını, ikinci olarak ise cinsel tacize maruz kalma ile ilgili haberlerde yer aldıklarını ifade etmiştir. Karaçam, Sağlık ve Öğüt (2015) gazetelerde yayınlanan bebek ölüm ve istismar haberlerini incelemiş ve haberlerin daha çok yeni doğan döneminde terk edilme, sağlık bakımı sırasında ve ani beklenmedik bebek ölümü ile ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bir diğer çalışmada ise çocuklara ilişkin haberlerin oldukça sınırlı sayıda yer aldığı ve haberlerin %73'ünde çeşitli etik ihlallerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fırat, 2016). Bu çalışmaların yanı sıra, gazetelerde yer alan madde bağımlısı çocuklara ilişkin haberlere (Özgür, Çifci, Ceyhan, Kocadaş ve Kılıç, 2011), suça karışan çocukların medyadaki temsiline (Narin, 2011), üstün yetenekli çocuklara ilişkin haberlere (Levent, 2013) ve çocuk cinayetleri haberlerinin sunumuna (Yegen, 2015) ilişkin araştırmalar da alan yazında yer almaktadır.

Uluslar arası alan yazında da konuyla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Kunkel, Smith, Suding ve Biely (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üç ay boyunca, Amerika Birleşik Devletleri'nde en çok satılan 12 gazete ve 4 önde gelen ulusal televizyon kanalında yer alan çocuklara ilişkin haberler incelenmiştir. Haberler çocuk istismarı ve ihmali, çocuk bakımı, çocuk sağlık sigortası, genç yaşta hamilelik ve doğum ve çocuk suçluluğu olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Araştırma sonucunda medya araçlarının reyting ve tiraj kaygısı ile hareket ettikleri ifade edilmiştir. Özellikle çocuk ve gençlerin suça karıştıkları haberlerde, uzmanların olayları anlaması için gerekli temel bilgilerin -çocukların geçmiş yaşantılarının- genellikle ihmal edildiği ve haberlerde yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Afrika'da bağımsız bir sivil toplum kuruluşu olan Medya İzleme Projesi'nin koordinatörü olan Daya (2004) araştırmasında, Güney Afrika mediasında çocukların temsili ve çocuk haklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların haberlerde oldukça az temsil edildikleri ve temsil edildikleri durumlarda da mağdur olarak haberlerde yer aldıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, erkek ve kız çocukların haberlerde eşit olarak temsil edildikleri ancak temsillerin kalıplaşmış cinsiyet rolleri ile çoğunlukla sınırlı ve olumsuz rollerde gösterildiği ifade edilmiştir.

Geleceğin bireyleri bugünün çocuklarıdır. Bilinçli, evrensel değerlere önem veren, üretici, sorumluluk sahibi ve insana değer veren toplumlar yaratmak için çocukların toplum içinde niceliksel ve niteliksel olarak ne konumda olduklarının bilinmesi gerekmektedir. Ülkemizde, kanun koyucular, eğitimciler, sivil toplum kuruluşları ve çeşitli devlet organları çocuğun toplumdaki statüsü açısından bir takım çalışmalarda bulunsa da, mevcut durum hala istenen düzeyde değildir. Bu

noktada haberler, çocuğun toplumdaki konumu ve içinde bulunduğu toplumdaki çocuk algısına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Haberlerde çocuklara da yer verilmesi genel anlamda olumludur ancak çocuğun ne tür haberlerde yer aldığı ve verilen mesajın niteliği çok önemlidir. Araştırmanın amacı Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta gazetelerinde yer alan çocuğa ilişkin haberlerinin analiz edilmesi, en çok hangi yaş grubundan çocukların haberlerde yer aldığına belirlenmesi ve çocuğun dâhil olduğu haberlerde çocuğun hangi konumda sunulduğunun tespit edilmesidir. Yapılan araştırmalar genel olarak iletişim, çocuk suçluluğu, medya ve sağlık alanlarında yapılmıştır. Bu araştırmaya ise eğitim ve gelişim bakış açısıyla yaklaşmış ve bulgular bu bağlamda tartışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı Türkiye’de geçen olaylara konu olmuş çocukların gazete haberlerinde hangi sıklıkla yer aldıkları ve çocukların yer aldığı gazete haberlerinde çocukların nasıl sunulduklarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında betimsel türde nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Gazetelerin günlük çıkan basılı sayıları edinilip, Türkiye’de geçen olaylarda yer alan çocukların özne ya da nesne konumunda olduğu haberler incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) içerik analizini, metin veya metinlerin içindeki belli kelime veya kavramların varlığının belirlenmesi amacıyla, dokümanın kurallara dayalı kodlamalarla kategori haline getirildiği sistematik bir teknik olarak tanımlamışlardır. İçerik analizi tekniği, gazeteler üzerinde de kullanılabilir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada incelenmek üzere 2017 yılının 19.09.2017-16.10.2017 tarihleri arasında Türkiye’de yayınlanmış, en yüksek baskı sayısına sahip 4 gazete (Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta) seçilmiştir. Gazetelere ilişkin baskı sayısı bilgileri her hafta internet üzerinden elde edilmiştir. Her bir gazeteden 28 sayı olmak üzere, toplam 112 gazete sayısı incelenmiştir. Gazete ekleri araştırmanın dışında tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında “Gazeteler, çocuk içerikli haberlere ne sıklıkla yer vermektedir?”, “En çok hangi yaş grubu çocukları gazete haberlerine konu olmaktadır?” ve “Çocuklar yer aldıkları gazete haberlerinde hangi konumlarda sunulmuşlardır?” sorularına yanıt aranmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen gazeteler incelendikten sonra tespit edilen haberler kategoriler haline getirilmiştir.

“Cinayet kurbanı, ihmal ve istismar mağduru, kaza mağduru, öğrenci, magazin unsuru, mülteci, sosyal sorumluluk hedefi, suça karışan çocuk, terör mağduru, diğer” olmak üzere, çocukların gazete haberlerindeki sunumları toplam 10 kategori altında ele alınmıştır. Çocuklar haberin içeriğinde birden fazla konumdaysa (hem mülteci hem ihmal ve istismar mağduru vb.), ilgili tüm kategorilerde yer almıştır. İncelenen haberlerin yaş gruplarına göre dağılımı, 0-5 yaş okul öncesi dönem, 6-12 yaş okul dönemi, 12-18 yaş arası ergenlik dönemi olmak üzere, söz konusu yaş grupları altında incelenmiştir. Haber içerisinde tüm yaş gruplarından çocuklar yer alıyorsa haber 0-18 yaş kategorisine dâhil edilmiştir.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında amaca ilişkin elde edilen bulgular tablo halinde yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Çalışma grubuna dâhil edilen gazetelerin haftalık baskı sayıları*

<b>Tarih Aralığı</b>	<b>Gazeteler</b>	<b>Baskı Sayıları</b>
18.09.2017-24.09.2017	Hürriyet	315150
	Sabah	302241
	Sözcü	278851
	Posta	253776
25.09.2017-01.10.2017	Hürriyet	316984
	Sabah	301796
	Sözcü	279063
	Posta	258366
02.10.2017-08.10.2017	Hürriyet	314587
	Sabah	301252
	Sözcü	273853
	Posta	255384
09.10.2017-15.10.2017	Hürriyet	312808
	Sabah	301508
	Sözcü	272448
	Posta	256606

İnternet kaynaklarından alınan bilgilere göre Türkiye’de 18 Eylül 2017 ve 15 Ekim 2017 tarihleri arasında en yüksek baskı sayısına sahip gazeteler sırasıyla Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta olarak belirlenmiştir (<http://www.gazetetirajlari.com>).

**Tablo 2.** Gazetelerdeki çocuk içerikli haberlerin haftalara ve yaş gruplarına göre dağılımı

Haftalar	Gazeteler	Haber Sayısı (n)	Yaş Grubu			
			0-5 (n)	6-11 (n)	12-18 (n)	0-18 (n)
19.09.2017- 25.09.2017	Hürriyet	23	6	9	4	4
	Sabah	21	11	4	4	2
	Sözcü	30	8	9	9	4
	Posta	36	15	10	8	3
26.09.2017- 02.10.2017	Hürriyet	27	2	8	13	4
	Sabah	25	8	4	9	4
	Sözcü	37	7	9	17	4
	Posta	34	8	12	13	1
03.10.2017- 09.10.2017	Hürriyet	23	7	6	8	2
	Sabah	27	6	6	13	2
	Sözcü	29	6	7	13	3
	Posta	39	14	11	10	4
10.10.2017- 16.10.2017	Hürriyet	19	3	1	12	3
	Sabah	14	5	0	7	2
	Sözcü	20	5	0	14	1
	Posta	32	17	0	13	2
Toplam		436	128	96	167	45

Tablo 2 incelendiğinde 19.09.2017-16.10.2017 tarihleri arasında Türkiye’de yayınlanmış dört gazetede (Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta) toplam 436 adet çocuk içerikli haber yer aldığı görülmektedir. Çocuk içerikli haberlerin %29,4’ü 0-5 yaş grubunu; %22’si 6-11 yaş grubunu; %38,3’ü 12-18 grubunu konu alan haberler iken, haberlerin %10,3’ünün ise tüm yaş gruplarından çocukları konu aldığı tespit edilmiştir. En çok 12-18 yaş grubu içerisindeki çocukların gazete haberlerine konu olduğu bulunmuştur. Çocuk içerikli haberlere en sık yer veren gazeteler sırasıyla, Posta (n= 141), Sözcü (n=116), Hürriyet (n=92) ve Sabah (n=87) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Çocuk içerikli haberlerin kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	n	%
Cinayet kurbanı	48	11
Öğrenci	44	10,1
İhmal ve istismar mağduru	82	18,8
Kaza mağduru	70	16,1
Magazin unsuru	45	10,3
Mülteci	15	3,4
Sosyal sorumluluk hedefi	22	5,1
Suçta karışan çocuk	32	7,3
Terör mağduru	25	5,7
Diğer (sağlık mağduru, kayıp, sporcu vb.)	53	12,2
Toplam	436	100

Tablo 3'te, araştırma sonucunda çocuk içerikli haberler incelendiğinde 10 kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. İncelenen tarih aralığında, araştırmaya dâhil edilen gazetelerde çocukların en çok ihmal ve istismar mağduru (n=82), ardından kaza mağduru (n=70), diğer kategorisi (n=53) cinayet kurbanı (n=48), magazin unsuru (n=45), öğrenci (n=44), suçta karışan çocuk (n=32), terör mağduru (n=25), sosyal sorumluluk hedefi (n=22) ve mülteci (n=15) olarak sunuldukları görülmüştür.

**Tablo 4.** Çocuk içerikli haberlerin kategorilerine göre gazetelerdeki dağılımları

Gazete	Cinayet Kurbanı		Öğrenci		İhmal ve İstismar Mağduru		Kaza Mağduru		Magazin Unsuru	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hürriyet	14	29,2	10	22,7	29	35,4	12	17,1	1	2,2
Sabah	13	27,1	6	13,6	11	13,4	17	24,3	0	0
Sözcü	11	22,9	16	36,4	19	23,2	24	34,3	0	0
Posta	10	20,8	12	27,3	23	28	17	24,3	44	97,8
Toplam	48	100	44	100	82	100	70	100	45	100
	Mülteci		Sosyal Sorum. Hedefi		Suça Karışan Çocuk		Terör Mağduru		Diğer (kayıp, sağlık mağduru, sporcu vb.)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hürriyet	5	33,3	5	22,7	8	25	3	12	9	17
Sabah	4	26,7	8	36,4	10	31,2	7	28	14	26,4
Sözcü	3	20	3	13,6	7	21,9	8	32	22	41,5
Posta	3	20	6	27,3	7	21,9	7	28	8	15,1
Toplam	15	100	22	100	32	100	25	100	53	100

Araştırmada incelenen tarih aralığında gazeteler karşılaştırıldığında, çocukların cinayet kurbanı, ihmal ve istismar mağduru ve mülteci olarak sunulduğu haberlere en çok yer veren gazetenin Hürriyet olduğu tespit edilmiştir. Çocukların öğrenci, kaza mağduru, terör mağduru olarak ve diğer kategorilerde sunulduğu haberlerin en çok Sözcü gazetesinde yer aldığı bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, Posta çocuk içerikli magazin haberlerine en çok yer veren gazete olarak tespit edilirken; çocuk içerikli sosyal sorumluluk haberlerine ve suça karışan çocuk haberlerine en çok yer veren gazete ise Sabah gazetesi olarak tespit edilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sağlıklı toplumlar yaratmak için, bugünün çocuklarının toplum içinde nice-likli ve nitelikli anlamda ne konumda olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu noktada haberler, çocuğun toplumdaki konumu ve içinde bulunduğu toplumdaki çocuk algısına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmada çocukların gazete haberlerinde hangi konumlarda sunuldukları incelenmiş ve araştırma sonucunda tespit edilen 436 çocuk içerikli haberin %29,4'ünün 0-5 yaş grubunu, %22'sinin 6-11 yaş grubunu, %38,3'ünün 12-18 grubunu konu aldığı; haberlerin %10,3'ünün ise tüm yaş gruplarından çocukları konu aldığı tespit edilmiştir. 12-18 yaş grubuna ait haberlerin kendine daha büyük pay



bulması bu dönemin ergenlik dönemi olmasıyla açıklanabilir. Ergenlik dönemine ilişkin birçok kuram ortaya atılmıştır. Özünü Yineleme Kuramının kurucusu Hall, ergenlikte şiddetli ruh hali değişimleri olduğunu ifade eder. Ergenin, enerji ve coşkuya karşı, kayıtsızlık ve sıkılma; neşe ve kahkaya karşı, hüzüün ve melankoli; kibirlilik ve övünmeye karşı, aşağılanma ve utangaçlık; duyarlılığa karşı, vurdumduymazlık; şefkatli olmaya karşı, acımasızlık gibi çelişkili eğilimler sergilediğini belirtmiştir. Bu duygusal karışıklıklar, yoğun stres ve sıkıntı olarak görülmektedir (akt. Dinçel, 2006). Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ise ergenlik dönemini "Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası" olarak adlandırır. Bu dönemde çocuklar ergenlik döneminin içinde ve bir kimlik arayışı içindedir. Aileden çok akranlar, çocuklar üzerinde daha etkili olabilmektedir (Berk, 2013). Dolayısıyla, gelişim alanlarındaki değişim ve kimlik arayışı ile bireyler bu dönemlerde çevreleri ve toplumla daha çok çatışma yaşayabilirler. Söz konusu bu çatışmaların ve kimlik arayışının, çocukların alışılmadık eylemlerde bulunmalarına, zarar görmelerine, riskli davranışlar sergilemelerine kısacası, haber değeri taşıyacak olaylara dâhil olmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. İçinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri dışında, ergenlik döneminde rol model alma, teknoloji kullanımı ve medyanın olumsuz etkisinin de bu dönemdeki çocukların riskli davranışlar sergilemelerine ve dolayısıyla haber değeri taşıyacak olaylarda yer almalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, 12-18 yaş grubunun ardından gazete haberlerine en sık konu olan yaş grubunun 0-5 yaş grubu olduğu görülmüştür. Bireyin yetişkine ihtiyaç duyduğu, gelişimin kritik önem taşıdığı bu dönem bebeklik, yürüme çağı ve okul öncesi dönem çocuklarını kapsamaktadır. İçinde yaşadığımız toplumda bebelere ve çocuklara özen gösterilmektedir. Çocuk sevgisi ve bakımı, dilde çocukluk dönemlerini ayıran sözcükler, temizliğe ve beslenmeye verilen önem, çocuğa verilen değere ilişkin dilimizde var olan söz kalıpları, kültürümüzde geçmişten bu yana bebelere ve çocuklara verilen değeri göstermektedir (Onur, 2005). 12-18 yaş grubunun ardından 0-5 yaş grubunun haberlere konu olmasının, bebek ve çocukların, insanlarda acıma, sempati ve insanlık duygusu uyandırdığından ötürü olduğu düşünülmektedir. Özellikle bebek ve çocukların olumsuz haberler ile gündeme geldiği düşünüldüğünde Onur (2005) tarafından ortaya konan "çocukluk bilinci" kavramı akla gelmektedir. Çocukluk bilinci kavramı, çocuğu sevmenin ötesinde çocuğun gelişimi için neler yapılması gerektiğini bilmeyi de içeren akılcı ve gelişimden yana bir yaklaşımı ifade eder. Çocuklarının tam anlamıyla korunması ve gelişimlerini sürdürebilmeleri için uygun politikalar, yasalar, müdahale ve önleme programlarını yürürlüğe koymak gereklidir.

Yapılan araştırmalarda çocukların haberlerde daha çok suç ve şiddet mağduru, kaza, afet ve trajedi gibi olumsuz temalara konu oldukları ifade edilmiştir (Gencel Bek, 2011; Kuş vd. 2016). Benzer olarak araştırmada incelenen gazete haberlerinde, çocukların % 18,8 ile ihmal ve istismar mağduru, % 16,1 ile kaza mağ-

duru, % 11 ile cinayet kurbanı ve % 5,7 ile terör mağduru olarak sunulduğu bulunmuştur. Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 6. Maddesi, devletlerin her çocuğun temel yaşam hakkına sahip olduğunu kabul ettiğini ve çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı göstereceklerini ifade eder (UNICEF, 2004). Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ülkemizde yürütülen çocuklara ilişkin politikaların tüm alanlarda iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Toplumumuzda çocuğa olan algı sorunludur ve en büyük sorunlardan biri çocukların birey olarak görülmemeleridir. Özellikle geleneksel disiplin yöntemi biçiminde dayanın kabul görmesi sebebi ile çocuklar günlük yaşamda sıklıkla şiddetle karşılaşmakta ve istismara maruz kalmaktadır (Polat, 2002). İhmal ve istismara maruz kalan çocuklar kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı, yetişkin güvensizliği, öfke ve düşmanlık gibi ciddi uyum problemleri gösterebilirler (Berk, 2013). Özellikle yöneticiler, sivil toplum kuruluşları ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Çocuğun can güvenliği korumak ve gelişimin her alanında ilerlemesini sağlamak için yöneticiler, sivil toplum kuruluşları ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bilinçlendirme çalışmaları, erken müdahale programları, yüksek risk altındaki çocuklar için bilimsel dayanaklı, çocukların ihtiyaç ve gelişimlerine uygun, kültürel farklılıkları gözeten ve bölgelerin ihtiyaçlarına cevap veren çeşitli programlar geliştirilmelidir.

Araştırmada, çocukların mülteci ve suça karışan çocuk başlıklarında da gazete haberlerinde yer aldıkları bulunmuştur. Çocuk işçiler, sokakta çalışan çocuklar ve suça itilen çocuklar risk altındaki çocuk grubunda yer almaktadır. Çocukların gelişimini engelleyen her türlü sorun, tehlike ya da engel risk olarak tanımlanabilir. Çocukların gelişimi açısından risk olarak kabul edilebilecek faktörlerin önemli bir kısmı aile yapısı içinde ortaya çıkabilmektedir (Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014). Evde şiddet görme, maddi imkânsızlıklar, anne ya da babanın olumsuz koşulları, hastalıklar gibi birçok faktör çocukları riskli davranışlara itebilmektedir. Özellikle suça karışan çocuk haberlerinde, çocukların söz konusu haberlere konu olmasının ardındaki nedenlerin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Benzer olarak yapılan araştırmalarda, çocukların sokakta yaşama, suça karışma ya da çocuk işçi olmalarının ardındaki sebeplere değinilmediği yalnızca olumsuz sonuçlara odaklanıldığı ifade edilmiştir (Kunkel vd. 2002; Serdaroglu, 2014). Çocuğun iyi oluşu ve yüksek yararı göz önünde bulundurulduğunda, medyadaki risk altındaki çocukların olumsuz temsilleri, akranları tarafından onlara karşı olumsuz bir algı ve ön yargı geliştirilmesine de neden olabilir. Çocuklar, toplumdaki statüler hakkındaki çoğu bilgiyi, çevrelerindeki dolaylı mesajlardan edinirler (Berk, 2013). Medya da söz konusu mesaj sağlayıcı kanallar arasında yer almaktadır.

Araştırmada göze çarpan bir diğer sonuç, Posta gazetesinin çocuklara magazin unsuru olarak sıklıkla yer verdiğidir. Araştırma sonucunda ünlülerin çocuklarının, magazin sayfalarında sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Medya tüketicilerinin diğer insanların yaşamları hakkındaki konuları öğrenme ve bilme merakında

bir yanlışlık yoktur, ancak kimi zaman yalnızca tüketicinin merakını gidermek için özel yaşama ve mahremiyete müdahale edildiği ve en basit standartlara bile dikkat edilmediği görülmektedir (Çaplı, 2002). Bunun sonucunda çocuklar zarar görebilir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından bakıldığında çocuğun basındaki temsili akla benlik kavramını getirmektedir. Benlik kavramı hem bilişsel kapasitenin hem de başka kanallardan gelen dönütlerin ortak ürünüdür. Çocuklar kendilerine yönelik algılarını “iyi” çocuk olarak görülüp görülmediklerine göre şekillendirirler (İnan, 2014). Haberlere konu olan çocukların medya malzemesi yapılan ve gelişime uygun olmayan temsilleri, çocukların gerçek dışı ya da olumsuz benlik algısı geliştirmelerine neden olabilir.

Araştırma sonucunda çocukların sadece, cinayet kurbanı, ihmal ve istismar mağduru, kaza mağduru, mülteci, suça karışan çocuk ve terör mağduru olarak sunuldukları haberlerin toplamda %62,3'lük bir pay edindiği tespit edilmiştir. Portekiz medyasının çocuğa yönelik haberlerdeki temel prensibi, çocuğun kişiliğinin, fiziksel ve zihinsel kapasitesinin geliştiğinin, insan haklarına saygılı bir kişi olduğunun vurgulanması iken (Polat, 2002); ülkemizde ise basında çocuklara sıklıkla kurban ve mağdur konumunda yer verdiği görülmektedir. Medyanın olumsuz haberler karşısında nasıl bir tutum izlemesi gerektiği tartışma konusudur. Yazılı, sözlü ve görsel medyanın günlük yayınlarında şiddet içerikli yayınlara büyük yer vermesi sonucunda, bu yayınların toplumun tamamını etkilediği, insanların şiddet eğilimini arttırırken diğer yandan da şiddete duyulan tepkiyi azalttığına yönelik tartışmalar da mevcuttur (Güz, 2007). Çocuk ve gençlere yönelik istismar ve şiddetin haberlerde veriliş şekli, mesajın içeriği ve dili, çocuğun birey olarak sunulmasından çok yetişkinin bir parçası gibi sunulması şiddet ve istismar için özendirici olabileceği gibi (Polat, 2002), Schlesinger'e göre (1994), medyanın şiddet içerikli eylemleri görmezden gelmesi de büyük sorunlar oluşturabilir. Diğer taraftan söz konusu olayların medyada yer bulamaması durumunda toplum, bu olayları sıradan olaylar olarak algılayıp gerekli önemi ve tepkiyi vermeyebilir (akt. Güz, 2007). Olumsuz haberlerin yapılması bazı açılardan gerekli ve önemli ise, en azından çocuk kelimesinin hangi kelimelerle bir arada verildiğine dikkat edilmelidir. Güz'e (2007) göre, çocuğa ilişkin olumsuz haberlerden vazgeçme, haberleri sansürleme, ya da hedef kitlenin bilgi edinme hakkını göz önünde bulundurup formata uygun olarak yayınlama seçeneklerinden en doğrusuna karar verilmelidir.

Özetle, araştırmada gazetelerde çocuklar hakkında olumlu haberlerin de yer aldığı ancak çocukların olumsuz konumlarda yer aldığı haberlerin ağırlıkta olduğu ve çocukların çoğunlukla mağdur olarak sunuldukları tespit edilmiştir. Türkiye'de çocuk hakları ve çocuğa ilişkin politikaların tüm alanlarda iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle sivil toplum kuruluşları ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Medyada çocuğa ilişkin hazırlanacak sunumlarda çocuğun yüksek yararı önemsenerak içerik ve mesajlar, eğitimciler, çocuk gelişimi uzmanları

*Cansu YILDIZ*

ve gelişim psikologları gibi uzmanların da denetiminden geçmelidir. Kitlenin bilgi edinme hakkını ve çocukların konu olduğu olumsuz durumlar hakkında bilinç ve duyarlılık yaratma amacıyla olumsuz haberlere basında yer verilmesi gerektiği, ancak bu haberler hazırlanırken çocukları etiketlemekten kaçınılması gerektiği düşünülmektedir. Kitle iletişim araçları, baskı sayısı ve reyting kaygılarını bir kenara bırakarak çocuklara ilişkin olumlu gelişme ve olayları da sık sık haberlere yansıtmalıdır. Bu şekilde toplumdaki çocuk algısı daha istendik yönde şekillenecek ve olumlu rol model yaratma fırsatları doğacaktır.

## Kaynakça

- Aker, S., Dündar, C. ve Pekşen, Y. (2007). Sokaktakiler, yazılı basın ve damgalama. *Aile ve Toplum*, 3(11), 83-90.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). Türkiye’de risk altındaki çocukların ana akım basında temsili. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(2), 59-70.
- Ardıç Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, C. ve Messenger Davies, M. (2005). ‘A fresh peach is easier to bruise’: Children, young people and the news. In S. Allan (Ed.), *Journalism: Critical Issues*. Maidenhead: Open University Press, pp. 224-238.
- Çaplı, B. (2002). *Medya ve etik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2014). Yazılı basına yansımaları ile okuldaki şiddet olaylarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 44-59.
- Daya, B. (2004). Empowering children & media: five key monitoring results. *News on children, youth and media in the world*, 2. [Çevrimiçi: [http://acmequebec.org/public/Assets/divers/documentation/7b8\\_television/7b8\\_002\\_Empowering\\_Children.pdf](http://acmequebec.org/public/Assets/divers/documentation/7b8_television/7b8_002_Empowering_Children.pdf)], Erişim tarihi: 5 Kasım 2017.
- Diñçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fırat, F. (2016). Çocuk odak’sız’ habercilik: internet gazetelerinde çocuk içerikli haberlerin sunumu ve etik ihlaller. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 817-833.
- Gencel Bek, M. (2011). Medyada çocuk hakları ve etik ilkeler. M. R. Şirin (Haz.), *Çocuk hakları ve medya el kitabı* içinde (ss. 23-59). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Güz, N. (2007). Şiddetin önlenmesinde medyanın rolü. *Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 35-51). Ankara: Ankara Emniyet Müdürlüğü.
- İnal, K. (2015). Türkiye’de çocukluk: Nereye! S. İçin-Akçalı (Ed.). *Çocuk ve medya* içinde (ss. 13-51). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- İnan, H. Z. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* içinde (ss. 294-327). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kahriman, G. (2013). *Yazılı ve görsel basında çocuk haberlerinin seçiminde eşik beklilerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Karaçam, Z., Sağlık, M. ve Öğüt, D. (2015). Gazetelerde yayınlanan bebek ölüm ve istismar haberlerinin incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 23(3), 185-194.

- Kunkel, D., Smith, S., Suding, P. ve Biely, E. (2002). Coverage in context: how thoroughly the news media report five key children's issues. Commissioned by the Casey Journalism Center on Children and Families. [Çevrimiçi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468276.pdf>]. Erişim tarihi: 02.11.2017
- Kuş, Z., Karatekin, K., Öztürk, D. ve Elvan, Ö. (2016). When the child gets in the news? A case study on the national written media in Turkey. *Educational Media International*, 53(2), 118-138.
- Levent, F. (2013). Günlük gazetelerde üstün yetenekli çocuklara yönelik haberlerin incelenmesi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Haz.), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi bildiriler kitabı* içinde (ss. 321-334). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Narin, B. (2011). Suça karışmış çocuklara yönelik temsil çalışması: 'taş atan çocuklar'a taş atan medya. A. Gülan, M. R. Şirin ve I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi yetişkin bildirileri Cilt 2 içinde (ss. 435-445). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özgür, Ö., Çifci, E. G., Ceyhan, M. Ş., Kocadaş, B., ve Kılıç, M. (2011). Gönülsüz medyatikler: gazetelerde yer alan haberler bağlamında medya ve madde bağımlısı Çocuklar".
- Polat, O. (2002). Çocuk, şiddet ve medya. *Radyo ve Televizyonlarda Şiddet ve İntihar Haberlerinin Sunumunun Toplum Üzerindeki Etkileri Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 21-27). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Serdaroğlu, C. (2014). Suça karışmanın temsilinde yıpratılan çocukluk. (Ed. M. Gencel-Bek). *Medya, çocuk ve gençlik* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- UNICEF. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Unicef, Türkiye. [Çevrimiçi: [http://www.unicef-turk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf](http://www.unicef-turk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf)], Erişim tarihi: 09.01.2018.
- Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). *Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF
- Yegen, C. (2015). Çocuk cinayeti haberlerinin Türk yazılı basınında sunumu: Posta gazetesi örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 363-384.
- Yüksel Özmen, Ş. (2012). Çocuğun adı yok: televizyon haberlerinde çocuğun sunumu ve çocuk hakları bağlamında değerlendirilmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 34, 66-82.