

# IJOSES

International  
Journal of Social and Education  
Sciences

Volume: 5, Issue: 9,

e-ISSN: 2148-8673



[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)



International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)  
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD)

2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmaması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

ASOS INDEX, Academia, Google Scholar, IdealOnline, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi), Research Bible, Research Gate, Scilit, TEI (Türk Eğitim İndeksi), tarafından dizinlenmekte. TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.



## **Editör / Editor**

Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN

## **Alan Editörleri / Fields Editors**

Prof. Dr. Hasan ÜNAL

Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU

Doç. Dr. Fatih DEMİREL

Doç. Dr. Gürsoy ŞAHİN

Doç. Dr. Mustafa SAĞDIÇ

## **Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Enver SARI, Giresun Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan BABACAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin TOROS, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Margaret A. PRICE, Texas Tech Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Remzi KILIÇ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran Üniversitesi, Arnavutluk

Doç. Dr. Abdullah KAYA, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Âdem Cengiz ÇEVİKEL, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gürsoy ŞAHİN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Güven ÖZDEM, Giresun Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İsmail KIVRIM, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa ŞEKER, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Remziye CEYLAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Trenia WALKER, The University of New Mexico, ABD

Dr. Hatem TÜRK, Giresun Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sacit UĞUZ, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

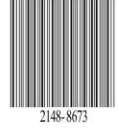
Dr. Saim YÖRÜK, Çorum Karatekin Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tahir SEVİNÇ, Batman Üniversitesi, Türkiye



**Hakem Listesi / Referees**

- Dr. Alper BAŞBAY, Ege Üniversitesi  
Dr. Ayşegül ŞENTÜRK, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Gürsoy ŞAHİN, Afyonkocatepe Üniversitesi  
Dr. Hatice Hicret ÖZKOÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Levent YİĞİTTEPE, Selçuk Üniversitesi  
Dr. Murat ÖZATA, Giresun Üniversitesi  
Dr. Mustafa BAŞARAN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Mustafa BIYIKLI, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi  
Dr. M. Kürşat KOCA, Afyonkocatepe Üniversitesi  
Dr. Neslihan KARAKUŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Özgür BABAYİĞİT, Yozgat Bozok Üniversitesi  
Dr. Osman Kürşat ACAR, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Perihan ÜNÜVAR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr. Selma Göktürk ÇETİNKAYA, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi  
Dr. Serbülend ARPA, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Dr. Serdar YENER, Sinop Üniversitesi  
Dr. Şaban ORTAK, Afyonkocatepe Üniversitesi  
Dr. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Tekin ÇELİKKAYA, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Umut AVCI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Ünsal Umdü TOPSAKAL, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Yusuf SAYIN, Necmeddin Erbakan Üniversitesi

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Serpil Kalaycı**

İlkokul Öğrencilerinin “Bilim” ve “Fen Bilimleri Dersi” Kavramlarına Yönelik Algılarının  
Metafor Yoluyla Belirlenmesi

*The Determine of Primary School Students' Perceptions about Concepts like “Science and  
Science Course” through Metaphors*

1 – 21

**Ceren Utkugün & Şaban Ortak**

1939-1945 Yılları Arasında Halkın Sosyo-Ekonomik Düzeyini İyileştirmeye Yönelik Bir  
Çözüm: Köylü Tipi ve Halk Tipi Elbise Uygulamaları

*A Solution for the Improvement of the People's Socio-Economic Level Between 1939-1945  
Years: Village Type And Public Type Dress Applications*

22 – 44

**Erol Poyraz & Erkan Poyraz**

Küresel İşgücü Pazarına Entegrasyon Sürecinde İşletme Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme  
Motivasyonunun Araştırılması

*The Research on English Language Learning Motivation of Business Administration Students in  
the Process of Integration into the Global Labor Market*

45 – 58

**Hamdi Karakaş & Yahya Han Erbaş**

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimleri ve (Türkiye’deki) Kültürel ve Sosyal Gruplara  
Yönelik Düşünceleri

*Multicultural Experiences of Teacher Candidates and Thoughts about the Cultural and Social  
Groups That Exist Within Turkey*

59 – 81

**İlknur Şemşek**

Finlandiya, İngiltere ve Türkiye’nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları

*Social Policy Implementations for the Early Years from Finland, England and Turkey*

82 – 101

**Alp Ay**

Terörle Mücadelenin Uluslararası Finansmanı

*International Funding of Fight against Terrorism*

102 – 117



## İlkokul Öğrencilerinin “Bilim” ve “Fen Bilimleri Dersi” Kavramlarına Yönelik Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi

*The Determine of Primary School Students' Perceptions about Concepts like “Science” and “Science Course” through Metaphors*

Serpil Kalaycı\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile saptamaktır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, Hatay ilinde bulunan 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilen biri köy, biri ilçe ve biri de merkezde yer alan 3 ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 246 kız ve 224 erkek olmak üzere toplam 470 öğrenciden veri toplanarak ilgili analizler yapılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için, ilkokul öğrencilerine “Bilim... gibidir. Çünkü...” ile “Fen bilimleri dersi... gibidir. Çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “bilim” kavramına ilişkin 103, “fen bilimleri” kavramına ilişkin ise 97 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen bu metaforlar “bilim” için 8, “fen bilimleri dersi” için 9 farklı kategori altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda ortalama olarak her 2 kavram için, her 4 öğrencinin bir farklı metafor ürettiği görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* İlkokul öğrencileri, bilim, fen bilimleri dersi, metafor.

### Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of 3rd and 4th primary school students regarding the concepts of “science” and “science course” via metaphor. In this study, phenomenological method which is one of the qualitative research techniques was used. The sample of the research consists of 3rd and 4th grade students who are selected by the typical case sampling technique in the fall semester of 2016-2017 academic years in one village, one district and one central primary school which located in Hatay. A total of 470 students (246 female and 224 male) were collected and analyzed. The data for the study were gathered by having the students complete the sentences “Science is like .... Because ....” and “Science course is like ... Because ....”. The data were analyzed and interpreted by content analysis technique. As a result of the research, it was seen that the students produced 103 metaphors about the concept of “science” and 97 metaphors about the concept of “science course”. These metaphors were further identified in 8 different categories for “science” and in 9 different categories for “science course”. In this study, in average, every four students created one different metaphor for these two concepts.

*Keywords:* Elementary students, science, science course, metaphor.

\* (Dr. Öğretim Üyesi); Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, serpilkalayci36@hotmail.com; ORCID: [orcid.org/0000-0001-9613-3390](http://orcid.org/0000-0001-9613-3390)

### Extended Summary

**Purpose and Significance:** The purpose of this study is to determine the perceptions of 3rd and 4th primary school students regarding the concepts of “science” and “science course” via metaphor. The main questions given below have been investigated considering this purpose: 1. Primary students were explained their perceptions of “science” and “science course” through which concepts? 2. What categories of metaphors are proposed for the concepts of “science” and “science course”?

Today, education understanding is based on the principle that information is meaningful for students and made available in daily life. This situation causes the education systems to constantly update to keep pace with the living conditions (MEB, 2013). In order to learning can be to be permanent in the students, the concepts must be concretized and they must be learned by establishing relationships with known concepts (Küçükturan, 2003; Levine, 2005). Metaphors also help students to express abstract concepts, concrete concepts that they will learn.

Metaphors are used as a means by which people understand the nature and the environment in which they live, making meaning through specific interpretations of the objective reality which seems to be meaningless (Morgan, 1998). By creating a mental picture equivalent to thousands of words while defining metaphors, a complex story can become a very powerful means of communication through a metaphor (Sackmann, 1989).

**Methodology:** In this study, phenomenological method which is one of the qualitative research techniques was used. Creswell (2013) explains that when using this research technique “the researcher seeks to establish the meaning of a phenomenon from the views of the participant”. The purpose of the phenomenological approach is to describe. The sample of the research consists of 3rd and 4th grade students who are selected by the typical case sampling technique in the fall semester of 2016-2017 academic years in one village, one district and one central primary school which located in Hatay. A total of 470 students (246 female and 224 male) were collected and analyzed. . The data for the study were gathered by having the students complete the sentences “Science is like .... Because ....” and “Science course is like ... Because ....”. To this end, a paper was distributed to the students, to which these sentences were written. The data were analyzed and interpreted by content analysis technique. The statements of each student related to the concept of “science” and “science course” were organized under certain categories and sub-categories within the section of the statements.

Categories were given according to frequencies values. Data which were collected under specific categories were converted table and supported with students’ sentences. In addition to this, 2 coders’ codes and categories were compared to see the competencies between them. To provide the reliability of data, the average reliability was calculated. It was calculated (consensus/(consensus+dissidence)x100) formula of Miles and Huberman (1994) in order to ensure reliability of date. Interpersonal consensus for the reliability of the research results is calculated as 91%.

**Results, discussion and conclusion:** The findings of the study showed that primary students have positive thoughts about the concept of “science” and “science course”. It was seen that the students produced 103 metaphors about the concept of “science”, and 97 metaphors about the concept of “science course”. The category of “science” was composed of following 6- sub-categories: dynamic science (135), useful / instructive science (102), leading science (33), necessary science (29), comprehensive science (29), science making difference (23), mixed / hard science (23) and entertaining science (11).The category of “science-course” was further sub-categorized in 9 groups

for being as: are informative (189), descriptive (61), enjoyable (50), comprehensive (30), mixed/hard (24), guidance (20), mysterious (12), necessary (7) and leading (7).

When the metaphors related to science are examined, it has been observed that most of the students pay attention to “science” in terms of information, technology, intelligence, experiment and research. Given the fact that technological developments are rapidly advancing and knowledge has an important place in human life, it can be said that there is an awareness of this concept in primary school children. In their research, Güler and Akman (2006) found that 6-year-old children perceive the world as a way of discovering or inventing something, rather than exploring and understanding the world. With this study, it is seen that students reaching a certain knowledge accumulation in primary school can understand that perceptions change and science is not just inventing.

When the metaphors related to the science course are examined, it is seen that most of the students use the concepts of science, knowledge, experiment and technology. When the primary science program is examined, it can be assumed that the frequent use of experiments in this course plays a major role in being regarded by the students as both easy and fun. In fact, if it was thought that science was a whole set of information which obtained to be made experiments, observations and research, it can be considered that the main purpose of the science course was comprehended by the students. Bartoszeck and Bartoszeck (2017) received opinions from 204 elementary school and 229 junior high school students about science. As a result of the interviews, it was seen that the students found that science courses were fun and science was a knowledge accumulation that made people's life more comfortable. The data obtained from our study is in parallel with this study.

When we pay attention to the results of the research, it is seen that the teaching manner of the science course is very effective on the student metaphors. In this context, various activities should be organized in order to introduce more comprehensive information to the students, technical trips should be done within the science course.



## Giriş

Bilim evreni, insanı ve toplumu gözlem, deney ve akıl yoluyla sistematik bir şekilde elde edilen bilgilerle araştırma çabasıdır. Buna göre bilim, gerçekleri aramanın bir yolu olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bilim denince ülkemizde ilk akla gelen fen olmasına rağmen, aslında fen, bilimin bir alt dalıdır. Fen; fizik, kimya ve biyoloji konularını kapsayarak dünyamızı anlamamızı sağlar. Bilim için geçerli olan her şey fen için de geçerlidir (Çepni, 2014).

Yaşadığımız dünyayı daha iyi tanımak ve anlamak için, doğaya hâkim olma çabamızı sağlayan bilimin gücünden yararlanmalıyız. Teknolojinin artmasıyla birlikte bilimsel bilgiler de yaşamımızı oldukça fazla etkilemektedir. Bu nedenle, bir öğretmenin, öğrencilerine olumlu tutum ve ilgi geliştirebilmek için o dersin doğasını en iyi şekilde kazandırması gereklidir. Bundan dolayı, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik ilgi ve tutumlarının artırılabilmesi için fennin doğası öğrencilere yeterince aşılanmalıdır (Çepni, 2014).

Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin içinde buldukları çevreyi ve evreni bilimsel olarak ele alıp öğrenmeleri sağlanır. Bu ders çocukların, doğal olayları gözlemlmelerine, bilimsel gelişmeleri takip etmelerine, düşünme ve problem çözme becerileri kazanmalarına ve deneyler yaparak elde ettikleri verilerden genellemeler yapmalarına yardımcı olmaktadır.

Fen bilimleri dersi öğretim programı fen okuryazarı öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrenciler araştıran, sorgulayan, merak eden, problemleri mantıksal yolla çözebilen, özgüvenli, girişimci bireyler olarak yetişeceklerdir (MEB, 2013).

Günümüzde eğitim anlayışı bilginin öğrenciler için anlamlı ve günlük hayatta kullanılabilir hale getirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu durum eğitim sistemlerinin yaşamın koşullarına ayak uydurmak için sürekli güncellemeler geçirmesine neden olmaktadır (MEB, 2013). Öğrencilerde öğrenmenin kalıcı olabilmesi için, kavramların somutlaştırılması ve bunların bilinen kavramlarla ilişki kurularak öğrenilmesi gerekmektedir (Küçükturan, 2003; Levine, 2005). Metaforlar da öğrencilerin öğrenecekleri soyut kavramları, somut kavramlarla anlatmalarına yardımcı olmaktadır.

Metaforlar insanın doğayı ve yaşadığı ortamı anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar aracılığıyla anlamlar çıkarmasının aracı olarak kullanılmaktadır (Morgan, 1998). Metaforlar bir durumu tanımlarken binlerce sözcüğe eşdeğer bir zihinsel resim yaratarak, karmaşık bir hikayeyi bir metafor aracılığıyla çok güçlü bir iletişim aracı haline getirilebilmektedir (Sackmann, 1989).

Metaforlar, bilişsel gelişimle yakından bağlantılıdır, çünkü bilişsel yapı dünyayı algılamamızın temel mekanizmalarından biridir (Lakoff ve Johnson, 1980). Kavramsal metaforlar, tanıdık deneyimlerle yeni deneyimlerin benzerliklerinin saptanması üzerine kurulu olduğundan, yeni kavramlar veya bilgileri anlamaya yardımcı olurlar (Gentner ve Holyoak, 1997). Landau, Meier ve Keefer (2010), metaforların bireylerin düşünce yapısında önemli bir yer tuttuğunu ve bireylerin adalet, manevilik veya mutluluk gibi soyut kavramlarla ilgili eylemlerini anlamasını sağladığını ifade etmektedirler.

Metaforla ilgili alanyazı incelendiğinde, çeşitli kavramlara yönelik metafor araştırmalarının olduğunu görmekteyiz. Mevcut çalışmalar, genellikle öğretmen adayları, öğretmenler ya da ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Saban, 2008; Akçay, 2011; Soysal ve Afacan, 2012; Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin, 2013; Akçay, 2016; Aktamış ve Dönmez, 2016; Ekici, 2016). Yurtdışındaki yayımlar incelendiğinde ise daha çok bilim ve bilim insanı imajına yönelik çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Schibeci ve Sorensen, 1983; Newton ve Newton, 1992; Chambers, 1983; Huber ve

Barton, 1995; Barman, 1996; Barman, 1997; Barman, 1999; Barman, Ostlund, Gatto ve Halferty, 1997; Lannes, Flavoni ve De Meis, 1998; Goodrum, Hackling ve Rennie, 2001; McDuffie, 2001; Garbett, 2003; Schibeci, 2006). Bu alanda ilkököl öğrencileri üzerinde yapılan fazla bir araştırmaya rastlanamamıştır. Rastlanılan çalışmalardan birisinde ilköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları belirlenmeye çalışılmıştır (Soysal ve Afacan, 2012). Bir diğer çalışmada ise Saban (2008) ilköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları imgeleri metaforlar yoluyla tespit etmeye çalışmıştır.

Şenel ve Aslan (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algılarını araştırmışlar ve öğretmen adaylarının bilim hakkında 54 farklı metafor ürettiklerini tespit etmişlerdir. Bıyıklı, Başbay ve Başbay (2015), ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin toplam 153 farklı metaforlar ürettiklerini belirlemişlerdir. Aktamış ve Dönmez (2016), ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları üzerine yapmış oldukları çalışmada fen bilimleri dersi için 72 adet, bilim için ise 88 adet anlamlı ve birbirinden farklı metafor ürettiklerini belirlemişlerdir.

Ayrıca çevre (Ateş ve Karatepe, 2011), matematik (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011) biyoloji (Yalmanlı ve Aydın, 2013), mikroskop (Ekici, 2016), görsel sanatlar dersi (Fidan ve Fidan, 2016), biyoteknoloji (Akçay, 2016), vb. kavramlarına yönelik metaforlar da çeşitli araştırmacılar tarafından araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilkököl 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğrencilerin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Öğrencilerin “bilim” ve “fen bilimleri” hakkındaki olumlu ve olumsuz tutumlarının öğrenilmesi ve böylece geliştirilecek programlara da temel oluşturması açısından önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul öğrencileri “bilim” ve “fen bilimleri dersi”ne ilişkin algılarını hangi kavramlar aracılığı ile açıklamaktadırlar?

2. “Bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik ileri sürülen metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, davranışların, dışsal, nesnel ve fiziksel olarak tanımlanan gerçekler yerine, deneyim olgusu tarafından belirlenmesidir (Robson, 2015). Diğer bir ifade ile “*olgu bilim insanların yaşamış olduğu üstü kapalı kalmış deneyimleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir*” (Sanders, 1982, s. 354). Esas olarak olgu bilim kişilerin başlarından geçen olay ya da durumları ile içselleştirdikleri deneyimlerinin incelendiği bir bilim dalıdır (Lester, 1999). Olgu bilim araştırmaları, bize bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca Sanders (1982) her olgu bilim çalışmasının kendine özgü özellikler taşıyabileceğini ve farklı sayılarda kişilerin çalışmaya dâhil edilebileceğini belirtmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, evrenden araştırma problemi ile ilgili çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek gerekli bilginin bu örnekler üzerinden toplanmasıdır. Araştırmacı tipik durumu belirlemek amacıyla

örnekleme ilişkin bilgisi olan kişilerle görüşerek örneğe karar verir (Büyüköztürk ve vd., 2016). Bu amaç doğrultusunda Hatay'daki bazı müdür ve müdür yardımcılarında görüş alınarak benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip biri köy, biri ilçe ve biri de merkeze bağlı olmak üzere üç ilkokul çalışma için seçilmiştir. Çalışma grubunu, seçilen 3 ilkokulun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 470 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve doldurmak istemeyen öğrenciler için ısrar edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	3. sınıf	4. sınıf
Kız	142	104
Erkek	107	117
Toplam	249	221

### Veri Toplama Aracı

Çalışmaya başlamadan önce ilgili alanla ilgili literatür incelenmiş ve benzer çalışmalarda yola çıkarak veri toplama aracı belirlenmiştir (Saban, 2008; Soysal ve Afacan, 2012; Tortop, 2013; Şenel ve Aslan, 2014). Bu doğrultu da araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin her birine “*bilim*” ve “*fen bilimleri dersi*” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla “*Bilim ... gibidir. Çünkü...*” ve “*Fen bilimleri dersi... gibidir. Çünkü...*” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere bu cümlelerin yazılı olduğu bir kâğıt dağıtılmıştır. Kağıtlara yazılan yönergeyle ilk cümleyi yalnızca bir kavram ile, ikinci cümledeki boşluğu ise kavramı tamamlayıcı nitelikte bir metafor kullanarak tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini harekete geçirmek amacıyla farklı kavramlar ile ilgili metafor örnekleri verilmiştir. Bu örnekler şunlardır;

“*Öğretmen pusula gibidir. Çünkü bize doğru yolu gösterir.*”

“*Biyoloji okyanus gibidir. Çünkü derin ve gizemlidir.*”

Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve doldurmak istemeyen öğrenciler için ısrar edilmemiştir. Ayrıca öğrencilere yaptıkları bu etkinlikten not almayacakları da belirtilmiş ve bu çalışmanın yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı söylenmiştir. Öğrencilerin kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu kompozisyonlar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi genel olarak, bilgilerin kategorize edilmesi ve akabinde farklı kategorilerin ortaya çıkma sıklığının karşılaştırılmasıdır (Strauss ve Corbin, 1990; Robson, 2016). Bu analiz işleminde dört aşamalı bir yol izlenilmektedir. Bunlar; 1) verilerin kodlanması, 2) temaların belirlenmesi, 3) kodların ve temaların kategorize edilmesi ve 4) verilerin yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kategoriler oluşturulurken, hem daha önceden buna benzer çalışmalarda kullanılan kodlamalardan yararlanılmış (Şenel ve Aslan 2014; Soysal ve Afacan 2012; Bıyıklı ve vd., 2015; Aktamış ve Dönmez, 2016), hem de öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda yeni kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliği için; araştırmacı ve 7 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmeni ile çalışma ayrı ayrı incelenerek oluşturulan kategoriler ve metaforlar Miles ve

Huberman'ın formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre % 91 oranında bir güvenilirlik sağlanmıştır.

Öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ile mantıksal dayanakları uyuşmayan kâğıtlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Örneğin; “*Fen bilimleri dersi iskelet gibidir. Çünkü iskeletlerimiz bilmeceye benzer.*” metaforunu geliştiren öğrenci fen bilimleri dersini iskelete benzetmiş ancak benzetme sebebinin mantıksal dayanağını kuramamıştır.

Kapsam dışı bırakılan metaforlar belirlendikten sonra geriye kalan geçerli metaforların bir listesi yapılmış ve her bir metaforu temsil eden öğrenci şubeleri ve frekansları hesaplanmıştır. Son olarak da, benzer özelliklere sahip metaforlar belirli kategoriler altında toplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin “bilim” ve “fen bilimleri” kavramlarına yönelik kullandıkları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler verilmiştir.

### “Bilim” Kavramına Yönelik Kullanılan Metaforlar ve Kategorileri

Araştırmaya katılan her bir ilkokul öğrencisinin “bilim” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar sınıf düzeyine göre kategorize edilerek toplam frekans (*f*) değerleri tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** “Bilim” Kavramına Yönelik Öğrenci Metaforları

Metafor kodu	Metafor adı	Toplam ve Sınıf düzeyi ( <i>f</i> )			Metafor kodu	Metafor adı	Toplam ve Sınıf düzeyi ( <i>f</i> )		
		T	3.	4.			T	3.	4.
1	Bilgi	33	23	10	53	Yol	2		2
2	Teknoloji	28	11	17	54	Arkeolog	1	1	
3	Hayat	23	20	3	55	Bilgisayar	1		1
4	Zekâ	23	10	13	56	Bilimsel ders	1		1
5	Deney	15	9	6	57	Büyüteç	1		1
6	Araştırma	14	11	3	58	Çorba	1	1	
7	Pusula	13	9	4	59	Dergi	1	1	
8	Sevgi	12	7	5	60	Dondurma	1	1	
9	Ders	11	7	4	61	Eğitim	1		1
10	Işık	11		11	62	Fener	1		1
11	Akıl	9	5	4	63	Gelecek	1		1
12	Beyin	9	3	6	64	Haber	1		1
13	Kitap	8	4	4	65	Her şey	1		1
14	Dünya	7	4	3	66	Hiç bitmeyen yol	1	1	
15	İcat	6		6	67	İyi	1		1
16	Su	6		6	68	Kapı	1		1
17	Düşünce	5	2	3	69	Keşif	1	1	
18	Güzel	5		5	70	Kutu	1		1
19	Hayal	5	2	3	71	Labirent	1		1
20	İnsan	5	3	2	72	Lamba	1		1
21	Okul	5		5	73	Makine	1		1
22	Öğrenmek	5	3	2	74	Masal	1		1
23	Çalışmak	4	2	2	75	Manav	1		1
24	Çevre	2	1	1	76	Matematik	1	1	
25	Eğlence	4	2	2	77	Meslek	1	1	

26	Gizem	4	4		78	Mimar	1	1
27	Öğretmen	4	3	1	79	Mühendislik	1	1
28	Resim	4	1	3	80	Neşe	1	1
29	Çalışkanlık	3	2	1	81	Orman	1	1
30	Deniz	3	1	2	82	Oyun	1	1
31	Araba	2		2	83	Oyuncak	1	1
32	Arkadaşlık	2	1	1	84	Ömür	1	1
33	Bilgi havuzu	2		2	85	Pamuk şekeri	1	1
34	Bilim adamı	2	1	1	86	Paylaşım	1	1
35	Bulmaca	2	2		87	Robot	1	1
36	Fen	2	1	1	88	Rüya	1	1
37	Güneş	2	1	1	89	Sandık	1	1
38	Havuz	2		2	90	Sihir	1	1
39	İnceleme	2	2		91	Sonsuz	1	1
40	Kalp	2	1	1	92	Sosyal bilgiler	1	
41	Karışık	2		2	93	Telefon	1	1
42	Kimya	2		2	94	Umut	1	1
43	Laboratuvar	2		2	95	Uyum	1	1
44	Merak	2		2	96	Ünlü	1	1
45	Mucit	2	1	1	97	Yapboz	1	1
46	Okyanus	2		2	98	Yemek	1	1
47	Proje	2	2		99	Yol gösteren kişi	1	1
48	Sanat	2		2	100	Zaman	1	1
49	Toprak	2	1	1	101	Zevkli	1	1
50	Tükenmez kalem	2		2	102	Zihin	1	1
51	Türkçe	2		2	103	Zor	1	1
52	Uzay	2	1	1				

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin toplam 103 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlardan 53 tanesi birden fazla öğrenci tarafından yazılmıştır. Geriye kalan 50 metafor birer kişi tarafından yazılmıştır. “Bilim” kavramına yönelik kullanılan metaforlar için oluşturulan kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. “Bilim” Kavramına Yönelik Öğrenci Metaforlarının Kategorileri**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	
Dinamik Bilim	Teknoloji (28)	33	Yol Gösteren Bilim	Pusulâ (13)	29	
	Hayat (23)			Işık (11)		
	Deney (15)			Güneş (5)		
	Sevgi (12)			Fener (1)		
	Kitap (8)			Gelecek (1)		
	Düşünce (5)			Lamba (1)		
	Öğrenmek (5)			Yol gösteren (1)		
	Gizem (4)					
	Çalışkan (3)			Gerekli Bilim		Zekâ (23)
	Arkadaşlık (2)			Proje (2)		
Bilgi havuzu (2)	Tükenmez kalem (2)	Matematik (1)				

	Kalp (2)		Kapsamlı Bilim	Ömür (1)	
	Merak (2)			Su (6)	
	Mucit (2)			Okul (5)	
	Sandık (2)			Bilim adamı (2)	
	Türkçe (2)	135		Fen (2)	
	Yol (2)			Havuz (2)	
	Dondurma (1)			Okyanus (2)	
	Eğitim (1)			Uzay (2)	
	Haber (1)			Bilgisayar (1)	29
	Hiç bitmeyen yol (1)			Büyüteç (1)	
	Keşif (1)			Dergi (1)	
	Makine (1)			Her şey (1)	
	Manav (1)			İyi (1)	
	Meslek (1)			Orman (1)	
	Paylaşım (1)			Telefon (1)	
	Robot (1)			Yemek (1)	
	Rüya (1)		Fark Yaratan Bilim	Beyin (9)	
	Sonsuz (1)			Hayal (5)	
	Umut (1)			İnsan (5)	
	Uyum (1)			Arkeolog (1)	23
	Yapboz (1)			Kapı (1)	
	Zaman (1)			Labirent (1)	
	Zihin (1)			Ünlü (1)	
Yararlı/Öğretici Bilim	Bilgi (33)		Karışık/Zor Bilim	Dünya (7)	
	Araştırma (14)			Çalışmak (4)	
	Ders (11)			Deniz (3)	
	Akıl (9)			Bulmaca (2)	23
	İcat (6)			Karışım (2)	
	Güzel (5)			Toprak (2)	
	Öğretmen (4)			Çorba (1)	
	Resim (4)			Oyuncak (1)	
	Araba (2)	102		Zor (1)	
	Çevre (2)		Eğlenceli Bilim	Eğlence (4)	
	İncelemek (2)			Sanat (2)	
	Kimya (2)			Masal (1)	
	Laboratuvar (2)			Neşe (1)	11
	Bilimsel ders (1)			Oyun (1)	
	Kutu (1)			Pamuk şekeri (1)	
	Mimar (1)			Zevkli (1)	
	Mühendislik (1)				
	Sihir (1)				
	Sosyal bilgiler (1)				

Tablo 3’de görüldüğü gibi ilkökul öğrencileri tarafından oluşturulan metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; “Dinamik Bilim”, “Yararlı/Öğretici Bilim”, “Yol gösteren Bilim”, “Gerekli Bilim”, “Kapsamlı Bilim”, “Fark yaratan Bilim”, “Karışık/Zor Bilim” ve “Eğlenceli Bilim” şeklinde belirlenmiş olup, bu kategoriler aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

### **Kategori 1: Dinamik Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 34 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Teknoloji (28), Hayat (23), Deney (15), Sevgi (12), Kitap (8), Düşünce (5), Öğrenmek (5), Gizem (4), Çalışkan (3), Arkadaşlık (2), Bilgi havuzu (2), Kalp (2), Merak (2), Mucit (2), Sandık (2), Türkçe (2), Yol (2), Dondurma (1), Eğitim (1), Haber (1), Hiç bitmeyen yol (1), Keşif (1), Makine (1), Manav (1), Meslek (1), Paylaşım (1), Robot (1), Rüya (1), Sonsuz (1), Umut (1), Uyum (1), Yapboz (1), Zaman (1), Zihin (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim teknoloji gibidir. Çünkü bilimle geliyoruz, teknoloji ile büyüyüyoruz.”*

*“Bilim hayat gibidir. Çünkü bilim geliştikçe dünyamızda gelişir.”*

*“Bilim deney gibidir. Çünkü bir kere denediğimizde olmadığında yine deniyoruz.”*

*“Bilim sevgi gibidir. Çünkü paylaştıkça artar.”*

### **Kategori 2: Yararlı/Öğretici Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 19 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Bilgi (33), Araştırma (14), Ders (11), Akıl (9), İcat (6), Güzel (5), Öğretmen (4), Resim (4), Araba (2), Çevre (2), İncelemek (2), Kimya (2), Laboratuvar (2), Bilimsel ders (1), Kutu (1), Mimar (1), Mühendislik (1), Sihir (1), Sosyal bilgiler (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim bilgi gibidir. Çünkü çevremizdeki her şeyi öğrenmek için bilgi gerekir.”*

*“Bilim araştırma gibidir. Çünkü araştırıp bilim öğreniriz.”*

*“Bilim akıl gibidir. Çünkü aklımızı kullanarak her işi yaparız.”*

*“Bilim icat gibidir. Çünkü hayatımızı kolaylaştırır.”*

*“Bilim resim gibidir. Çünkü resim yaptığımızda resim çizmeyi öğrenirsin. Bilimle de yeni bilgiler öğreniyorum.”*

### **Kategori 3: Yol gösteren Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 7 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Pusula (13), Işık (11), Güneş (5), Fener (1), Gelecek (1), Lamba (1), Yol gösteren (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim pusula gibidir. Çünkü bilim olmazsa bir yerde kaybolduğumuzda eve gidemeyiz.”*

*“Bilim ışık gibidir. Çünkü yolumuzu aydınlatır.”*

*“Bilim güneş gibidir. Çünkü her şeyi aydınlatır.”*

*“Bilim fener gibidir. Çünkü önümüzü aydınlatır.”*

### **Kategori 4: Gerekli Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 5 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Zekâ (23), Proje (2), Tükenmez kalem (2), Matematik (1), Ömür (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim zekâ gibidir. Çünkü anlamak için zekâ gerektirir.”*

*“Bilim proje gibidir. Çünkü iyi çalışmak gerekir.”*

*“Bilim tükenmez kalem gibidir. Çünkü tükenmez kalemle yazı yazarken hata yapmamalıyız. Bilim de hata kabul etmez.”*

*“Bilim matematik gibidir. Çünkü matematik olmadan bilim olmaz.”*

#### **Kategori 5: Kapsamlı Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 15 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Su (6), Okul (5), Bilim adamı (2), Fen (2), Havuz (2), Okyanus (2), Uzay (2), Bilgisayar (1), Büyüteç (1), Dergi (1), Her şey (1), İyi (1), Orman (1), Telefon (1), Yemek (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim su gibidir. Çünkü içinde çok farklı şeyler bulunabilir.”*

*“Bilim okul gibidir. Çünkü okullar da bilim havuzudur.”*

*“Bilim havuz gibidir. Çünkü bizi derinlere götürür.”*

*“Bilim yemek gibidir. Çünkü tenceremize (beynimize) ne kadar çok yemek (bilgi) koyarsak o kadar çok karnımız doyar.”*

#### **Kategori 6: Fark yaratan Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 7 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Beyin (9), Hayal (5), İnsan (5), Arkeolog (1), Kapı (1), Labirent (1), Ünlü (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim beyin gibidir. Çünkü her şeyi denetir.”*

*“Bilim hayal gibidir. Çünkü hep bizi hayallerimizin ötesine götürür.”*

*“Bilim insan gibidir. Çünkü yaptıklarıyla hayatı değiştirebilir.”*

*“Bilim arkeolog gibidir. Çünkü ilginç şeyler bulur.”*

#### **Kategori 7: Karışık/Zor Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 9 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Dünya (7), Çalışmak (4), Deniz (3), Bulmaca (2), Karışım (2), Toprak (2), Çorba (1), Oyuncak (1), Zor (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim çorba gibidir. Çünkü içi karışıktır.”*

*“Bilim karışım gibidir. Çünkü karışımlarla deney yaparız.”*

*“Bilim zor gibidir. Çünkü bilim yapan adamlar araştırma yaparken çok zorlanıyorlar.”*

*“Bilim bulmaca gibidir. Çünkü karmaşık ve çok güzeldir.”*

#### **Kategori 8: Eğlenceli Bilim**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 7 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Eğlence (4), Sanat (2), Masal (1), Neşe (1), Oyun (1), Pamuk şekeri (1), Zevkli (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Bilim eğlence gibidir. Çünkü deneyler yaparak eğlencene eğlence katarsın.”*



*“Bilim sanat gibidir. Çünkü bilim öyle değişik bir şey ki olmayan şeyler olur, bir kâğıda resim yapmak gibi çok eğlencelidir.”*

*“Bilim oyun gibidir. Çünkü hem eğlenceli hem de komiktir.”*

#### **“Fen Bilimleri Dersi” Kavramına Yönelik Kullanılan Metaforlar ve Kategorileri**

Araştırmaya katılan her bir ilkokul öğrencisinin “fen bilimleri dersi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar sınıf düzeyine göre kategorize edilerek toplam frekans (f) değerleri tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** “Fen Bilimleri Dersi” Kavramına Yönelik Öğrenci Metaforları

Metafor kodu	Metafor adı	Toplam ve Sınıf düzeyi (f)			Metafor kodu	Metafor adı	Toplam ve Sınıf düzeyi (f)		
		T	3.	4.			T	3.	4
1	Bilim	52	33	19	50	Ayna	1	1	.
2	Bilgi	36	20	16		Başarı	1		1
3	Deney	31	8	23	51	Bilgi kitabı	1	1	
4	Hayat	26	14	12	53	Bilim fuarı	1		1
5	Teknoloji	23	17	6	54	Bilim kutusu	1		1
6	Oyun	15	7	8	55	Böcek	1		1
7	Vücut	12	7	5	56	Damar	1		1
8	Madde	10	9	1	57	Deniz	1	1	
9	Eğlence	9	5	4	58	Ders	1		1
10	Bulmaca	8	4	4	59	Dolap	1		1
11	Matematik	8	4	4	60	Elektronik	1		1
12	Dünya	6	1	5	61	Film	1		1
13	Gizem	6	3	3	62	Gerçek	1	1	
14	Lunapark	6	5	1	63	Gökkuşağı	1		1
15	Organ	6	5	1	64	Güneş	1	1	
16	İletişim	5	5		65	Gökyüzü	1		1
17	İyi	5		5	66	Hava	1		1
18	Laboratuvar	5	2	3	67	Hazine	1	1	
19	Türkçe	5	5		68	Havuz	1		1
20	Akıl	4	1	3	69	İksir	1		1
21	Işık	4	1	3	70	İnsanın içi	1		1
22	İskelet	4		4	71	Kâşif	1		1
23	Karışım	4		4	72	Katı	1		1
24	Zekâ	4	3	1	73	Kelime bulma oyunu	1		1
25	Bilmece	3		3	74	Kemik	1		1
26	Çevre	3	2	1	75	Kitap	1	1	
27	Doğa	3	1	2	76	Kolay	1	1	
28	Duyu organı	3	3		77	Kuyu	1		1
29	Güzel	3	3		78	Macera	1	1	
30	İnsan	3	2	1	79	Mikroskop	1	1	
31	Hayal	3	2	1	80	Muhteşem	1	1	
32	Kuş	3		3	81	Okul	1		1
33	Mutluluk	3		3	82	Öğretici	1		1

34	Okyanus	3	3	83	Proje	1	1	
35	Pusula	3	1	2	84	Önemli	1	1
36	Su	3	1	2	85	Rüzgâr	1	1
37	Uzay	3	3	86	Sağlık	1	1	
38	Anlam	2	1	1	87	Sandık	1	1
39	Bilim adamı	2	2	88	Sosyal dersi	1	1	
40	Dağ	2	2	89	Sözlük	1	1	
41	Kimya	2	2	90	Şeker	1	1	
42	Mıknatıs	2	2	91	Tıp	1	1	
43	Park	2	2	92	Tiyatro	1	1	
44	Akıl küpü	1	1	93	Yapboz	1	1	
45	Anne	1	1	94	Yaşam	1	1	
46	Ansiklopedi	1	1	95	Yazmak	1	1	
47	Araştırma	1	1	96	Yol	1	1	
48	Arkadaş	1	1	97	Zekâ testi	1	1	
49	AVM	1	1					

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin toplam 97 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlardan 43 tanesi birden fazla öğrenci tarafından yazılmıştır. Geriye kalan 54 metafor birer kişi tarafından yazılmıştır. “Fen bilimleri dersi” kavramına yönelik kullanılan metaforlar için oluşturulan kategoriler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. “Fen Bilimleri Dersi” Kavramına Yönelik Öğrenci Metaforlarının Kategorileri**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı
Bilgilendirici	Bilim (52)	189	Eğlenceli	Oyun (15)	50
	Bilgi (36)				
	Deney (31)				
	Hayat (26)				
	Vücut (12)				
	Organ (6)				
	İskelet (4)				
	Zekâ (4)				
	Çevre (3)				
	Akıl küpü (1)				
	Ansiklopedi (1)				
	Araştırma (1)				
	Arkadaş (1)				
	Elektronik (1)				
	Ders (1)				
	Kitap (1)				
	Macera (1)				
	Mikroskop (1)				
	Kapsamlı			Proje (1)	
Sağlık (1)					
Sözlük (1)					
Tıp (1)					
Yaşam (1)					
Doğa (3)					
Hayal (3)					
Hava (1)					
Kuyu (1)					
Rüzgâr (1)					

Tanımlayıcı						
Tanımlayıcı	Teknoloji (23)	Karışık/Zor	Bulmaca (8)	24		
	İletişim (5)		Matematik (8)			
	İyi (5)		Karışım (4)			
	Laboratuvar (5)		Uzay (3)			
	Duyu organı (3)		Böcek (1)			
	Kimya (2)		Yol gösterici		Işık (4)	20
	Mıknatis (2)		İnsan (3)			
	Ayna (1)		Pusulâ (3)			
	Başarı (1)		Anlam (2)			
	Bilgi kitabı (1)		Bilim adamı (2)			
	Gerçek (1)	Anne (1)				
	Gökkuşığı (1)	Bilim kutusu (1)				
	Hazine (1)	Film (1)				
	İnsanın içi (1)	Gökyüzü (1)				
	Kâşif (1)	Güneş (1)				
	Katı (1)	Öğretici (1)				
	Kemik (1)	Gizemli	Gizem (6)	12		
	Kolay (1)	Okyanus (3)				
	Muhteşem (1)	Damar (1)				
	Okul (1)	Dolap (1)				
Önem (1)	Sandık (1)					
Sosyal dersi (1)	Gerekli	Akıl (4)	7			
Yapboz (1)	Yazmak (1)					
İleri götüren	Kuş (3)	Yol (1)				
	Su (3)	Zekâ testi (1)				
	Deniz (1)					

Tablo 5’de görüldüğü gibi ilkökul öğrencileri tarafından oluşturulan metaforlar 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; “Bilgilendirici”, “Tanımlayıcı”, “İleri götüren”, “Eğlenceli”, “Kapsamlı”, “Karışık/Zor”, “Yol gösterici”, “Gizemli” ve “Gerekli” şeklinde belirlenmiş olup, bu kategoriler aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

#### **Kategori 1: Bilgilendirici**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 23 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Bilim (52), Bilgi (36), Deney (31), Hayat (26), Vücut (12), Organ (6), İskelet (4), Zekâ (4), Çevre (3), Akıl küpü (1), Ansiklopedi (1), Araştırma (1), Arkadaş (1), Elektronik (1), Ders (1), Kitap (1), Macera (1), Mikroskop (1), Proje (1), Sağlık (1), Sözlük (1), Tıp (1), Yaşam (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi akıl küpü gibidir. Çünkü içinden birçok şey öğrendim.”*

*“Fen bilimleri dersi arkadaş gibidir. Çünkü içi bilgi doludur.”*

*“Fen bilimleri dersi bilgi gibidir. Çünkü içinde bilgiler var ve bize bir şeyler öğretir.”*

*“Fen bilimleri dersi bilim gibidir. Çünkü hayatta yaşadıklarımızı onda görüyoruz.”*

#### **Kategori 2: Tanımlayıcı**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 23 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Teknoloji (23), İletişim (5), İyi (5), Laboratuvar (5), Duyu organı (3), Kimya (2), Mıknatis (2), Ayna (1), Başarı (1), Bilgi kitabı (1), Gerçek (1), Gökkuşığı (1), Hazine (1),

İnsanın içi (1), Kâşif (1), Katı (1), Kemik (1), Kolay (1), Muhteşem (1), Okul (1), Önem (1), Sosyal dersi (1), Yapboz (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi mıknatıs gibidir. Çünkü herkesi kendine çeker.”*

*“Fen bilimleri dersi yapboz gibidir. Çünkü her şey sırasına göre dizilir.”*

*“Fen bilimleri dersi teknoloji gibidir. Çünkü hayatımızın bir parçasını oluşturur.”*

*“Fen bilimleri dersi laboratuvar gibidir. Çünkü içi deney doludur.”*

### **Kategori 3: İleri götüren**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 3 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Kuş (3), Su (3), Deniz (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi deniz gibidir. Çünkü bizi dalgalarla ileri götürüyor.”*

*“Fen bilimleri dersi kuş gibidir. Çünkü kuşlar gibi bizi uçurur.”*

*“Fen bilimleri dersi su gibidir. Çünkü dersler su gibi akıp gidiyor.”*

### **Kategori 4: Eğlenceli**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 15 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Oyun (15), Eğlence (9), Lunapark (6), Güzel (3), Bilmece (3), Mutluluk (3), Dağ (2), Park (2), AVM (1), Bilim fuarı (1), Havuz (1), İksir (1), Kelime bulma oyunu (1), Şeker (1), Tiyatro (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi bilmece gibidir. Çünkü fen dersi çok eğlencelidir.”*

*“Fen bilimleri dersi oyun gibidir. Çünkü ne kadar oynarsan o kadar öğrenirsin.”*

*“Fen bilimleri dersi anne gibidir. Çünkü bize bilgi öğretir.”*

*“Fen bilimleri dersi lunapark gibidir. Çünkü içindekiler çok kolay ve eğlencelidir.”*

### **Kategori 5: Kapsamlı**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 8 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Madde (10), Dünya (6), Türkçe (5), Doğa (3), Hayal (3), Hava (1), Kuyu (1), Rüzgâr (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi madde gibidir. Çünkü fen bilimleri maddeden doğar. Kimya fenden doğar, yani her şeyin başlangıcı maddedir.”*

*“Fen bilimleri dersi dünya gibidir. Çünkü içinde her bilgi var.”*

*“Fen bilimleri dersi doğa gibidir. Çünkü içinde her şey vardır.”*

*“Fen bilimleri dersi kuyu gibidir. Çünkü içi çok derindir.”*

### **Kategori 6: Karışık/Zor**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 5 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Bulmaca (8), Matematik (8), Karışım (4), Uzay (3), Böcek (1), şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi böcekler gibidir. Çünkü çok karışık çeşitlidir.”*

*“Fen bilimleri dersi bulmaca gibidir. Çünkü kafamızı karıştırır.”*

*“Fen bilimleri dersi uzay gibidir. Çünkü aniden bir yanlışlık yaparken kara delik seni çeker.”*

*“Fen bilimleri dersi matematik gibidir. Çünkü ikisinde de işlem ve problemler var.”*

#### **Kategori 7: Yol gösterici**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 11 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Işık (4), İnsan (3), Pusula (3), Anlam (2), Bilim adamı (2), Anne (1), Bilim kutusu (1), Film (1), Gökyüzü (1), Güneş (1), Öğretici (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi anne gibidir. Çünkü bize bilgi öğretir.”*

*“Fen bilimleri dersi bilim adamı gibidir. Çünkü deneyler yapıp yeni şeyler bulmamızı sağlar.”*

*“Fen bilimleri dersi ışık gibidir. Çünkü aydınlattıkça aydınlanırız.”*

*“Fen bilimleri dersi öğretici gibidir. Çünkü bize doğru gideceğimiz yolu gösterir.”*

#### **Kategori 8: Gizemli**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 5 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Gizem (6), Okyanus (3), Dolap (1), Sandık (1), Damar (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi damar gibidir. Çünkü ne ile karşılaşacağın bilinmez.”*

*“Fen bilimleri dersi gizem gibidir. Çünkü o kadar deney yaparız ki ne ile karşılaşacağımız belli olmuyor.”*

*“Fen bilimleri dersi okyanus gibidir. Çünkü derin ve gizemlidir.”*

*“Fen bilimleri dersi dolap gibidir. Çünkü içinde gizemler saklar.”*

#### **Kategori 9: Gerekli**

Bu kategoride öğrenciler tarafından birbirinden farklı 4 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ve frekansları; Akıl (4), Yazmak (1), Yol (1), Zekâ testi (1) şeklindedir. Kategoride yer alan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Fen bilimleri dersi zeka testi gibidir. Çünkü akıl gerektiren bir derstir.”*

*“Fen bilimleri dersi yol gibidir. Çünkü hayatımızı da birbirine bağlıyor.”*

*“Fen bilimleri dersi akıl gibidir. Çünkü her şey akılla olur.”*

### **Tartışma ve Sonuç**

Yapılan bu araştırma ile ilkökul 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğrencilerin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik sahip oldukları algılar metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin metaforlar kullanması fen eğitiminde kullanılacak etkili yollardan biridir (Cameron, 2002). Bu sayede bilim ve fen bilimleri alanlarındaki soyut kavramlar somutlaştırılarak öğrenme hızı artabilmektedir.

İlkökul öğrencileri “bilim” kavramı ile ilgili olarak en çok “dinamik bilim” ve “yararlı/öğretici bilim” kategorilerine ait metaforları kullanmışlardır. 3. sınıf öğrencileri bilimi en çok “bilgi” (f=23), “hayat” (f=20), “teknoloji” (f=11), “araştırma” (f=11) ve “zekâ” (f=10)’ya benzetirken, 4. sınıf

öğrencileri “teknoloji” (f=17), “zekâ” (f=13), “ışık” (f=11) ve “bilgi” (f=10)’ye benzetmiştir. Örneğin, “yararlı/öğretici bilim” kategorilerine ait metaforlar incelendiğinde öğrencilerden biri “*Bilim ders gibidir. Çünkü bize doğru şeyler öğretiyor*” cümlesi ile bilimin öğretici yönüne vurgu yaparken, bir diğeri “*Bilim bilgi gibidir. Çünkü bize yeni ve faydalı şeyler öğretir*” cümlesiyle de yararlı yönüne vurgu yapmıştır.

Bilim kavramı için metafor üretirken öğrenciler “karışık/zor bilim” kategorisi içerisinde “oyuncak, dünya, deniz” gibi metaforları da kullanmışlardır. Bunlardan birinde “*Bilim oyuncak gibidir. Oynaması bazen kolay bazen de zordur*” cümlesi ile bilimin kendisine yaşattığı karışık duyguları ifade etmiştir. Jones, Howe ve Rua (1999) altıncı sınıf öğrencilerinin fenle ilgili tutum ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada kızların bilimi anlaşılması zor ve karışık olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Bizde yaptığımız çalışmada karışık/zor bilim kategorisi altında 23 adet metaforun öğrenciler tarafından üretildiğini görmekteyiz.

Bilim ile ilgili oluşturulan metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok “bilim”in bilgi, teknoloji, zekâ, deney ve araştırma yönüne dikkat çektikleri gözlemlenmiştir. Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde ilerlediği ve bilginin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında ilkökul çocuklarında bu kavrama dair bir farkındalığın olduğu söylenebilir. Güler ve Akman (2006) yaptıkları çalışmada, 6 yaş çocuklarının bilimi, dünyayı keşfetme ve anlama yöntemi değil, bir şeyleri bulma veya icat etme şeklinde algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda bu çalışma ile ilkökulda belli bir bilgi birikimine ulaşan öğrencilerin algılarının değiştiği ve bilimin sadece icat etmek olmadığını kavradıkları görülmüştür.

İlkokul öğrencileri “fen bilimleri dersi” kavramı ile ilgili olarak en çok “bilgilendirici”, “tanımlayıcı” ve “eğlenceli” kategorilerine ait metaforları kullanmışlardır. 3. sınıf öğrencileri fen bilimleri dersini en çok “bilim” (f=33), “bilgi” (f=20), “teknoloji” (f=17) ve “hayat” (f=14)’a benzetirken, 4. sınıf öğrencileri “deney” (f=23), “bilim” (f=19), “bilgi” (f=16) ve “hayat” (f=12)’a benzetmiştir. “*Fen bilimleri dersi bilim gibidir. Çünkü bize ne yapacağımızı, kuvveti, sesi ve yaşadığımız çevreyi tanıtır*” cümlesi bize bu dersin bilgilendirici yönünü ortaya koyarak, bu derste edindiğimiz bilgilerle yaşadığımız çevreyi anlayabildiğimizi ifade etmektedir.

Fen bilimleri dersi ile ilgili oluşturulan metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok bilim, bilgi, deney ve teknoloji kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Aslında fen deneyler, gözlemler ve araştırmalar yaparak elde edilen bir bilgiler bütünü olduğu düşünülürse, öğrencilerin fen bilimleri dersinin ana amacını kavramış oldukları düşünülebilir.

Soysal ve Afacan (2012) ilköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” kavramı için en çok “farklı branşları barındırıcı” ile “bilgilendirici” kategorilerine giren metaforları kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmamızda da ilkökul öğrencileri en çok “bilgilendirici” kategorisine ait metaforlar ürettiklerinden bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aktamış ve Dönmez (2016) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin “fen bilimleri dersi” kavramına yönelik çoğunlukla “bilim, deney, hayat” gibi metaforları, “bilim” kavramına yönelik ise çoğunlukla “fen, teknoloji, deney” gibi metaforları kullandıklarını gözlemlenmişlerdir. Gerçekleştirdiğimiz çalışmada da ilkökul öğrencileri bilim için en çok “bilgi, teknoloji, hayat, zekâ”, fen bilimleri dersi kavramı için de “bilim, bilgi, deney, hayat” metaforlarını kullanmaları nedeniyle bu çalışmayı da destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, fen bilimleri dersiyle ilk defa 3. ve 4. sınıfta karşılaşan ilkökul öğrencileri bu ders ile ilgili olarak 97 adet metafor üretmiş olup bunların hepsi olumlu tutumlar şeklindedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin de bilim kavramına yönelik pozitif ifadeler kullandıkları çalışmalarda

bulunmaktadır (Bıyıklı ve vd., 2015; Akçay, 2011). Yaptığımız çalışmanın sonuçları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İlkokul fen bilimleri programı incelendiğinde, bu derste deneylerin çok sık kullanılmasının öğrenciler tarafından hem kolay hem de eğlenceli olarak nitelendirilmesinde büyük bir rol oynadığı düşünülebilir. Bartoszeck ve Bartoszeck (2017), 204 ilkokul ve 229 ortaokul öğrencisinin fen bilimleri hakkında görüşlerini almışlardır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin, fen derslerini eğlenceli bulduklarını, bilimin ise, insanların hayatlarını daha rahat hale getirmek olan bir bilgi birikimi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bizim çalışmamızdan elde edilen veriler ile bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Fen bilimleri derslerinin temel hedefi öğrencilere fen ile ilgili kavramları ezberletmek değil, düşünme becerileri kazandırarak araştıran ve sorgulayabilen bireyler yetiştirmektir (Lind, 2005). Öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilmek için; öğrencilerin olumlu tutumlarının gelişmesi, düşünme becerilerinin bu doğrultuda yönlendirilmesi ve günlük hayatta kazanmış olduğu bilgilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Martin, Sexton and, Franklin, 2009).

Araştırmanın sonuçlarına dikkat edildiğinde, fen bilimleri dersinin işleniş biçiminin öğrenci metaforları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bilimi öğrencilere daha kapsamlı tanıtmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmeli, fen bilimleri dersi kapsamında teknik geziler yapılmalıdır.

İlkokulda istenilen hedeflere ulaşarak verilen güçlü bir fen eğitimi, çocukların fennin ilkelerini öğrenmelerine yardımcı olacak deneyimler kazanmalarını sağlayacaktır. Öğrenciler kendi deneyimlerinin doğru olup olmadığını başkalarıyla karşılaştırarak hem bu deneyimlerini daha da derinleştirirler hem de iletişim becerilerini geliştirirler (Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997). Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin içlerinde gizli kalmış deneyimlerini bir iletişim aracı olan yazma yoluyla aktarmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin algılarındaki değişimi takip etmek amacıyla bu tür çalışmalar dönem boyunca belirli aralıklarla uygulanabilir.

Ayrıca bu gibi çalışmalar farklı özelliklere sahip başka okullarda da yapılarak öğrencilerin yazmış oldukları metaforlar karşılaştırılabilir. İlkokul ve okulöncesi eğitimde buna benzer başka çalışmaların da yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akçay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(5), 1-11.
- Akçay, S. (2016). Öğretmen adaylarının biyoteknoloji algısının metaforlar yoluyla analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 139-151.
- Aktamış, H. & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmene ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *OMÜ Eğt. Fak. Derg.*, 35(1), 7-30.
- Ateş, M. & Karatepe, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1327-1348.
- Barman, C.R. (1996). How do students really view science and scientists? *Science and Children*, 34(1), 30-33.
- Barman, C.R. (1997). Students' views of scientists and science: results from a national study. *Science and Children*, 35(1), 18-24.

- Barman, C.R. (1999). Completing the study: High school students' views of scientists and science. *Science and Children*, 36(7), 16-21.
- Barman, C.R., Ostlund, K. L., Gatto, C. C. & Halferty, M. (1997). *Fifth grade students' perceptions about scientists and how they study and use science*. In: Proceedings of the 1997 annual international conference of the association for the education of teachers in science, ERIC Document Reproduction Service No. ED 405, 220.
- Bartoszeck, A. B. & Bartoszeck, F. K. (2017). Brazilian primary and secondary school pupils' perception of science and scientists. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 29-40.
- Bıyıklı, Ç., Başbay, M. & Başbay, A. (2015). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 413-437.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), 673-688.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Çepni, S. (2014). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi, s. 2-5.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Fidan, B. & Fidan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 159-166
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence, *Research in Science Education*, 33, 467-481.
- Gentner, D. & Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy: Introduction. *American Psychologist*, 52(1), 32-34.
- Goodrum, D., Hackling, M. & Rennie, L. (2001). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools*. Canberra, ACT: Commonwealth of Australia.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-56.
- Güveli, E., İpek, A.S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Huber, R.A. & Barton, G.M. (1995), What do students think scientists look like? *School Science and Mathematics*, 95, 371-376.
- Jones, G., Howe, A. & Rua, M. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes towards science and scientists. *Science Education*, 84, 180-192.



- Kaya, H., Afacan, Ö., Polat, D. & Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 305-325.
- Küçüküran, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 16-21.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago press.
- Landau, M.J., Meier, B.P. & Keefer, L.A. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological bulletin*, 136(6), 1045-1067.
- Lannes, D., Flavoni, L. & De Meis, L. (1998). The concept of science among children of different ages and cultures. *Biochemical Education*, 26, 199-204.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Satan Lester Developments, 15 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.devmts.demon.co.uk/resmethy.htm> adresinden erişildi.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Lind, K. (2005). *Exploring science in early childhood: A developmental approach*. USA: Thomson Delmar Learning.
- McDuffie, T.E. (2001). Scientists-Geeks & nerds? Dispelling teachers' stereotypes of scientists. *Science and Children*, 38(8), 16-19.
- Martin, R., Sexton, C. & Franklin, T. (2009). *Teaching science for all children: an inquiry approach*. USA: Allyn and Bacon/Longman representative.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Morgan, D.L. (1998). *Planning focus group*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Newton, D.P. ve Newton, L. . (1992). Young children's perceptions of science and scientist. *International Journal of Science Education*, 14(3), 331-348.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (Çev.: Ş. Çinkır ve N. Demirkasimoğlu), Ankara: Anı yayıncılık.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sackmann, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relations*, 42(6), 463-485.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Schibeci, R.A. & Sorensen, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 83(1), 14-19.
- Schibeci, R. (2006). Student images of scientists: What are they? Do they matter?. *Teaching Science*, 52(2), 12-16.

- Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research:Grounded theory procedures and techniques*. CA:Sage, Newbury Park.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 75-96.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Turgut, M.F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası, s. 3.
- Yalmanlı, S. G. & Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## 1939-1945 Yılları Arasında Halkın Sosyo-Ekonomik Düzeyini İyileştirmeye Yönelik Bir Çözüm: Köylü Tipi Ve Halk Tipi Elbise Uygulamaları

*A Solution for the Improvement of the People's Socio-Economic Level between 1939-1945 Years: Village Type and Public Type Dress Applications*

Ceren Utkugün\* & Şaban Ortak\*\*

### Öz

İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla insanların gündelik hayatı savaş ortamından etkilenmiştir. Bu süreçte hükümetler halkın yaşayış biçimlerinde çeşitli kısıtlamalara gitmiş, birtakım yasaklar ve kurallar getirmişlerdir. Bu kısıtlamalar giyim endüstrisinde de yoğun biçimde görülmüştür. Türkiye İkinci Dünya Savaşı'na girmese de savaşa katılmış ve taraf olmuş devletler kadar derinden etkilenmiştir. Savaştan kaynaklanan ekonomik sıkıntıların etkilerine en çok maruz kalan kesimler dar ve sabit gelirli olmuştur. Savaş yıllarında gıda maddelerinde beliren darlık nedeniyle sıkıntı çeken vatandaşlar yükselen enflasyon ile gıda dışı ihtiyaçlarını da temin edemez hale gelmiş, hayat seviyelerini düşürmek zorunda kalmışlardır.

Savaş yıllarında beslenme, ısınma, sağlık ihtiyaçları kadar kıyafet ihtiyaçlarını gidermek de önemli bir sorun haline gelmiş; pek çok üründe karne sistemi uygulamasına gidilmiş, dar gelirli halka ve memurlara yönelik giyim yardımı kuponları da dağıtılmış, halkın karaborsadan etkilenme oranı azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak hammadde fiyatları artmış, bu durum her türlü ürünün fiyatına yansımıştır. Ekonomik sıkıntı çeken halkın yaşam koşullarını iyileştirmek üzere başka çareler de düşünülmüştür. Vatandaşa gıda maddeleri temin etmeye çalışan savaş yılları hükümetleri, giyim eşyası konusunda da tüm halkı kapsayan düşük fiyatlı üretim ve satış uygulamalarına başlamıştır. Köylü ve şehirli halkın düşük fiyata giyinebilmesini sağlamak için "Köylü Tipi" ve "Halk Tipi Elbise" uygulamaları yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İkinci Dünya Savaşı, Köylü Tipi Elbise, Halk Tipi Elbise.

### Abstract

With the start of World War II, People's daily lives were affected by the war environment. In this process, governments went to various restrictions on the way the people lived and brought some prohibitions and rules. These restrictions have also been observed intensively in the clothing industry. Although Turkey did not enter the Second World War, it was involved in the war and was as deeply affected as the states that became parties. The most exposed to the effects of the economic problems caused by the war were the narrow and fixed income. The citizens who suffered from the shortage of food items during the war have become unable to provide their non-food needs with rising inflation and have had to lower their life levels.

During the war, nutrition, warming, health needs as well as clothing needs have become an important problem. During the war, many products were introduced to the card system, and clothing assistance vouchers for narrow-income public and civil servants were distributed, and the rate of public exposure to black market was tried to be reduced. However, raw material prices increased, this situation reflected in the price of all kinds of products. There are other ways to improve the living conditions of the people who suffer from economic hardship. The government, which tried to supply food to the citizen, started low-priced production and sales practices covering all the people in the field of clothing. "Village type" and "Folk type dress" applications were made in order to ensure that the people of the village and the city can be dressed at a low price.

**Keywords:** The Second World War, Peasant-Type Dress

\* Afyonkocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi; cerendemirdelen@hotmail.com; ORCID: [orcid.org/0000-0002-5911-9175](https://orcid.org/0000-0002-5911-9175)

\*\* (Doç. Dr.); Afyonkocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi; sortak@aku.edu.tr; ORCID: [orcid.org/0000-0001-9180-0158](https://orcid.org/0000-0001-9180-0158)

### Extended Summary

In September 1939, the German invasion of Poland, Britain and France declared war on Germany, the full six years of the Second World War began. With the start of World War II, People's daily lives were affected by the war environment. In this process, governments went to various restrictions on the way the people lived and brought some prohibitions and rules. These restrictions have also been observed intensively in the clothing industry. During the war, some clothes were accepted as luxury, and the understanding of "build, use, repair" was tried to be placed. With the understanding of "build, use, repair", the cost of production was reduced and tried to recover the material. It was always a policy to remove an old trousers and sew a new skirt, reshape an old blanket and make a winter coat, remove an old cardigan and re-weave a child's clothing.

Although Turkey did not enter the Second World War, it was involved in the war and was as deeply affected as the states that became parties. With the start of the Second World War, the economic situation has deteriorated, the goods sought have fallen into the black market, prices have risen as much as they can, and the cost of life has become a little more severe each day. Economic difficulties and difficulties that started with the war caused an economic crisis in the country. The most exposed to the effects of the economic problems caused by the war were the narrow and fixed income. The citizens who suffered from the shortage of food items during the war have become unable to provide their non-food needs with rising inflation and have had to lower their life levels. During the war period, the government began to help low-income civil servants and poor-settled people in order to alleviate the hardship of these sections and maintain their work.

In the war years, nutrition, warming, health needs as well as the need to dress clothes has become an important problem; the voucher system was applied in many cases, clothing coupons for low-income people and civil servants were distributed, and the rate of people being affected by the black market was tried to be reduced. However, raw material prices have increased, reflecting the price of every product. Other remedies have been considered to improve the living conditions of the people suffering from economic hardship. The governments of the war years, who are trying to provide citizens with foodstuffs, have begun low-cost production and sales practices covering the whole population in the field of apparel. "Peasant Type" and "People's Type Dress" applications have been made to ensure that the villagers and the urban people can wear a low feather.

The Second World War had a profound impact on the villagers, which constituted a large majority of the country's population, and it has become an important problem for the villagers to meet their nutritional, health, and clothing needs. Robust and durable fabrics are produced for the clothing needs of rural people. The fabric that the Turkish villagers can wear at State factories was made and sold at an affordable price. Although the clothes that were made were criticized for not being suitable for the working life of the villagers, and the different clothes should be designed according to the regions and branches of the business, the current application and the intermediaries were eliminated and the price cooperation was tried to be ensured throughout the country. Women, men, children for summer and winter dress, laundry and shoe varieties were prepared and sold. The prices were announced to the public with the announcements and news in the press. In fact, the villagers were taught to use weaving looms in suitable areas and they were taught to weave their own clothes.

In order to provide the clothing needs of the fixed income and poor people, the production of single type dress and single type shoes, which are described as "folk type", has been started. Although a well-intentioned effort was made between 1939/1942 on the production of shoes, it was not successful for reasons such as scarcity of materials and price costs, and a small amount of shoes were produced. Between 1943/1945, various body sizes for women, men and children, summer and winter folk dress, Laundry was manufactured, prices and sellers were announced to the public in newspapers.

## Giriş

Gıdadan sonra temel gereksinme olan giyim insanın dış etkenlerden korunmasını ve toplumun genel ahlakı paralelinde örtünme gereksinmesini sağlamış, aynı zamanda toplumsal statüsünü de belirlemiştir (Tekeli & İlkin, 2014, s. 311). Giyim sadece örtünme ve doğa koşullarından korunma amacıyla kullanılmamış, ilkçağlardan günümüze kadar toplumsal, kültürel, dini ve siyasi olaylardan da etkilenerek şekillenmiştir. Giyimi etkileyen olaylardan biri de savaşlar olmuştur. Savaşa dahil olan toplumlarda, savaştan kaynaklanan iktisadi kısıtlamalar kaynakların daha iradeli kullanılmasını gerektirmiş, aynı zamanda savaşın insanlar üzerindeki politik ve psikolojik etkileri giyimde kullanılan materyalleri de değiştirmiştir. Bu dönemde moda sadece o toplum üyelerinin beğenisine göre şekillenmemiş, politikacılar tarafından da şekillendirilmiş, hatta toplumda birliği sağlamanın bir aracı olarak kullanılmıştır (Albayrak, 2016, s. 540). Öte yandan savaşa katılmayan toplumlarda da giyim koşulları savaştan etkilenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı yılları savaşa katılan ya da katılmayan ülkelerde modanın düşünüleceği bir zaman olmamıştır. Ancak savaş yılları boyunca moda, önemli bir ticaret kaynağı ve dengeleyici bir güç olarak, oluşan bu olumsuz ortamdan ayrı bir havada varlığını sürdürmüştür. Savaş modanın tüm yapısında bir değişiklik oluşturmuştur. Bu dönemin giysileri modanın ekonomik ve politik durumlardan ne denli güçlü etkilendiğinin kesin bir kanıtıdır. Ancak tüm zorlayıcı koşullara ve hammaddeki tüm kısıtlamalara karşın moda sektörü yine de ayakta kalmayı başarmıştır (Öndoğan, 1996, s. 364).

1 Eylül 1939'da Almanya'nın Polonya'yı işgal etmesi, İngiltere ve Fransa'nın da Almanya'ya savaş ilan etmesiyle 6 yıl sürecek olan İkinci Dünya Savaşı başlamıştır. Bu süreçte hükümetler halkın yaşayış biçimlerinde çeşitli kısıtlamalara gitmiş, birtakım yasaklar ve kurallar getirmişlerdir. Günlük hayatı fazlasıyla etkileyen savaşın getirdiği bu kısıtlamalar ve kurallar özellikle giyim endüstrisinde oldukça yoğun biçimde uygulanmıştır. Savaşla birlikte gelen yokluk ile giyim yenilik oluşturmak yerine pratik olmaya başlamış; uzun elbiseler, drapeli modeller ve dantel kumaşların yerini kısalan etekler, sadeleşen aksesuarlar ile sivil üniforma tarzında giysiler almıştır (Albayrak, 2016, s. 540-542).

Savaş yılları boyunca üniformalar her yerde ve her ortamda görülmüştür. Sivillerin giysileri de askeri imaja olan sempatiden dolayı sadeleşmiştir. Savaş yıllarında İngilizler “yap, kullan, tamir et” sloganı ile üretim maliyetini düşürerek materyali geri kazanmaya çalışmışlardır. Eski bir pantolonun sökülerek yeni bir etek dikilmesi, eski bir battaniyenin yeniden boyanıp biçim verilerek kışlık bir palto haline getirilmesi, eski bir hırkanın sökülüp yeniden örülerek bir çocuk giysisi elde edilmesi hep bu politika doğrultusunda uygulamaya konulan çalışmalardandır. Amerika'da naylon çorap üretilmeye başlayınca kadar kadınlar için bir çift şifon çorap bile lüksün en büyük göstergesiydi. Savaş döneminde ipek bulunmadığı için çoraplar azalmaya başladığı zaman İngiliz kadınlarının bacaklarının arka ortasına çorap dikişi gibi boydan boya ince bir çizgi çekerek çorap havası vermeleri onların zeka ve yaratıcılıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir (Öndoğan, 1996, s. 364-365). Almanya'da ise savaş dolayısıyla ekonomik bir tedbir olarak cepsiz, astarsız, telasız elbiseler yapılmaya başlanmış (*Vakit*, 20 Şubat 1940), Romanya'da köylülerin ayakkabılarını koltuk altlarına sıkıştırarak yürüdükleri görülmüştür (*Cumhuriyet*, 29 Haziran 1942).

Türkiye'de Cumhuriyet uzun savaş yıllarından sonra kurulduğunda bu yıllarda giyim standartları çok düşüktür ve Avrupa'dan eski elbise ithal edilmesi önemli iş alanları arasındadır. İnsanların büyük bir kısmının elbiseleri, çorapları yamalıydı. Ayakkabı tamirinin yaygın bir meslek alanı olması bir yana, ayakkabı pençesinin fiyatı geçim endekslerinde yer almıştır. Yani giyime ilişkin tüketim kalıpları fakirliğin yaygınlığının bir kanıtı olarak yorumlanabilir niteliktedir. Öğrencilere okulda öğretilen giyim ahlakında da giysilerin yamalı olması değil temiz olmayışının eleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle de Cumhuriyet Hükümetleri halkın giyimi için en çok tükettiği pamuklu

dokumanın üretiminde yeterli hale gelmeyi un ve şekerin yanında üçüncü beyaz olarak öncelikli hedefleri arasına almışlardır. Çünkü hükümetler giyim sorununa sadece halkın giyim gereksinimini karşılamak için eğilmemiş, bu sorunu uygulamaya çalıştığı modernite projesinin bir ögesi olarak da ele almıştır (Tekeli & İlkin, 2014, s. 311).

### **1. 1939-1945 Yılları Arasında Halkın Sosyo-Ekonomik Düzeyini İyileştirmeye Yönelik Çabalar**

İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte ekonomik durum da bozulmuş, aranan mallar karaborsaya düşmüş, fiyatlar alabildiğine yükselmiş, hayat pahalılığı her gün biraz daha şiddetlenmiştir. Serbest çalışan orta dereceli halk ile memurlar geçim sıkıntısına düşmüşlerdir. Bazı ülkelerde Türkiye'de hayat pahalılığı, işsizlik, sefalet olduğu yolunda radyo yayınları yapılmaya başlamıştır (Goloğlu, 2012, s. 63).

Türkiye, 1939-1945 yılları arasında devam eden İkinci Dünya Savaşı'na girmeyerek savaş dışı kalma politikasını başarmışsa da bu savaşa katılmış ve taraf olmuş devletler kadar derinden etkilenmiştir. Savaşla birlikte başlayan ekonomik güçlükler ve sıkıntılar ülkede bir ekonomik bunalımın yaşanmasına neden olmuştur. Türk toplumunun geniş bir kesimi bu bunalımdan olumsuz yönde etkilenmiştir (Akandere, 1998, s. 145). Bu etki özellikle savaş yılları içerisinde Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün de "*Savaşın en çok hissedilen tarafı hayat pahalılığı olmuştur*" şeklinde ifade ettiği gibi fiyatların önlenemez yükselişinde kendini en somut bir şekilde ortaya koymuştur (TBMM Z.C., D. VI, C. 21, s. 5; Bülbül, 2006, s. 3). Savaşın ülke ekonomisine etkileri şu şekilde dile getirilmiştir:

*"...Memleket öylesine bir ekonomik buhran içerisinde düşmüştü ki bir lokma has ekmekten, bir avuç şekerden tutun da bir kilo çiviye kadar bütün zaruri havayış altın pahasına elde edilebilir lüks maddeler sırasına girmiş ve geçim sıkıntısı harp halinde bulunan memleketlerde bile görülmeyen bir vahamet arz etmeye başlamıştı."* (Karaosmanoğlu, 1984, s. 184).

Daha savaşın ilk günlerinde yükselmeye başlayan fiyatlar sınır tanımaz duruma gelmiştir. Az gelişmiş durumda olan sanayi yüksek üretim giderlerinin sıkıntısı içinde kıvranmış, yapılmış mallar yüksek fiyatla piyasaya çıkarılmıştır. Dış ticaret ilişkilerinin bozulması yüzünden ucuz ve kolay ithalat yapılamamıştır. Savaş dönemi boyunca, özellikle de 1941 ve 1942 yıllarında buğday ürününün çok az oluşu Türk milletinin ana besin maddesi ekmek üzerinde kısıtlamalar yapılmasına neden olmuştur. Bu sırada büyük bir orduyu beslemenin zorluğu da göz önünde tutulacak olursa 1942 yılında Türk toplumunun büyük bir sosyal ve özellikle ekonomik bunalım içinde olduğu kolayca anlaşılır. Hayat son derece pahalılaşmış, en zorunlu ihtiyaç maddeleri bile karaborsaya düşmüş, yüksek fiyatla karaborsada alışveriş yapılması normal hale gelmiştir (Goloğlu, 2012, s.173).

İkinci Dünya Savaşı yıllarında halk ekmek, şeker, kahve, makarna, pirinç, yağ gibi gıda ürünlerinde olduğu kadar; kumaş, ayakkabı, odun, kömür, akaryakıt, çimento, züccaciye ürünleri ve ampül gibi tüketim maddelerine erişimde de problem yaşamıştır. Sabit ve dar gelirli devlet memurları, düşük gelirli emekliler ve diğer fakir halk kesimleri İkinci Dünya Savaşı'nın kentlerde oluşturduğu ekonomik sıkıntıların etkilerine en çok maruz kalan kesimler olmuşlardır. İkinci Dünya Savaşı'nın ilk günlerinden itibaren yiyecek, giyecek, odun ve kömür gibi temel tüketim maddelerinin fiyatları artmaya başlamıştır. Birçok tüketim maddesi karaborsaya düşerek piyasadan çekilmiştir. Savaş dönemi hükümetleri bu kesimlerin sıkıntılarını hafifletmek ve işlerinin devamını sağlamak için düşük gelirli memurlara ve yoksul durumda olan halk kesimlerine yardım faaliyetlerine girişmiştir (Metinsoy, 2007, s. 292-293).

Savaş yıllarında görev yapan hükümetler pek çok temel ihtiyaç maddesine yönelik yardım faaliyeti yapmış, halk giyim konusunda da desteklenmiştir. İkinci Dünya Savaşı sırasında pamuklu kumaşların üretimi yetersiz olduğundan fiyatların yükselmesi önlenememiştir. Köylülerin refah seviyesinin yükselmesi ve köylü giyiminin iyileşmesi için dönemin hükümetleri tarafından köylüler

arasında dokumacılığın geliştirilmesi düşünülmüştür. Deneme olarak bazı köylere dokuma tezgahı verilmiş, iyi sonuç alınır ise her köye tezgah dağıtılması kararlaştırılmıştır (*İkdam*, 12 Mart 1939; *Haber*, 20 Mart 1939; *Akşam*, 8 Nisan 1939; Koçak, 2007, 409). Sırrı Day'ın İktisat Vekilliği döneminde 1940 yılından itibaren köylünün ziraat dışındaki zamanlarını boş geçirmemesi ve ihtiyaçlarını kendisi yaparak dokuma fabrikalarının yükünün hafifletilmesi amacıyla köylüye el tezgahı dağıtımına karar vermiştir (*Ulus*, 22 Mayıs 1943; Koçak, 2007, s. 409).

Dokumacılığın gelişimi için İktisat Vekaleti'nce tedbirler alınmıştır. Dokumacılıkla uğraşan yerlerde bile el tezgahlarının ve çıkırıklarının ilkel ve verimsiz olduğunun görülmesi üzerine daha kullanışlı ahşap tezgah ve çıkırıkların dağıtılması; kurslar açılması kararlaştırılmıştır. Bu karar sonucunda köylünün giyiminin düzeltilmesi ve boş zamanlarında yaptıkları dokumaları satarak para kazanmaları hedeflenmiştir (BCA 490.01., Yer No: 1452.16.1/1-2; *Akşam*, 7 Ocak 1941; *Ulus*, 7 Ocak 1941; *Vatan*, 8 Ocak 1941). Ayrıca İktisat Vekaleti köylere seyyar dokuma ustaları göndererek halka dokumacılık öğretmiştir. CHP Genel Sekreterliği, köy dokumacılığının ilerlemesi için Halkevlerinin çalışma programlarındaki esaslar dairesinde gayret gösterilmesini rica etmiştir (BCA 490.01., Yer No: 1452.16.1/3; *Akşam*, 11 Mayıs 1941).

Dağıtılan tezgah ve çıkırıklardan iyi sonuçlar alındığı için 1942 yılında 5.000 tezgah ve çıkırık sipariş edilmiş, bunların el sanayisi ilerlemiş halka parasız dağıtılacağı duyurulmuştur. İktisat Vekaleti 1940-1941 yıllarında köylüye 3.842 tezgah ve 3.682 çıkırık, Halkevleri ve Köy Enstitülerine 142 tezgah, 250 çıkırık; 1942 mali yılında 600'er tezgah ve çıkırık dağıtmıştır. 1943 mali yılında ise 400'er tezgah ve çıkırık dağıtmayı planlamıştır. Köylünün çıkırıkla eğirip bükükleri ipliklerle el tezgahlarında kendi giyecekleri kumaşları yapabilmelerini temin için birçok yerde Yüksek Ziraat Enstitüsünde yetiştirilen ustalar kurslar açmıştır. Bu kurslarda başarılı olan köylülere tezgah ve çıkırık parasız verilmiştir. Bu dağıtım sayesinde birçok köyde ilkel şekilde bulunan tezgahların gelişmiş bir şekilde sokulabilmesi de sağlanmıştır (*Ulus*, 1 Ekim 1942; *Ulus*, 22 Mayıs 1943).

Savaş yıllarında yaşanan ekonomik sıkıntılara destekleme ve yardım faaliyetleri ile çare bulunmaya çalışılsa da pek çok üründe karne sistemi uygulamasına gidilmek zorunda kalınmış; dar gelirli halka ve memurlara yönelik giyim yardımı kuponları da dağıtılmış, halkın karaborsadan etkilenme oranı azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak hammadde fiyatları artmış, bu durum her türlü ürünün fiyatına yansımıştır. Ekonomik sıkıntı çeken halkın yaşam koşullarını iyileştirmek üzere başka çareler de düşünülmüştür. Köylü ve şehirli halkın düşük fiyata giyinebilmesini sağlamak için "Köylü Tipi" ve "Halk Tipi Elbise" uygulamaları yapılmıştır.

### 1.1. Köylü Tipi Elbise Uygulaması

İkinci Dünya Savaşı ülke nüfusunun büyük çoğunluğunu oluşturan köylüler üzerinde büyük sarsıntılar oluşturmuştur. Daha önce de belirttiğimiz gibi savaş yıllarında beslenme, ısınma, sağlık ihtiyaçları kadar kıyafet ihtiyaçlarını gidermek de önemli bir sorun haline gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı başlamadan köylülerin iyi giyinmesi için ucuz ve sağlam elbise tedariki düşünülmüş, İsmet İnönü Türk köylüsünün kolayca ve ucuza alabileceği elbise ihtiyacına işaret ederek bu konuda süratle çalışma yapılmasını istemiştir. Bu istek üzerine devlet fabrikalarında Türk köylüsünün giyebileceği tipte kumaşlar imal edilmiştir. Kırsal kesimde yaşayan insanlar için çalışırken de giyebilecekleri tarzda sağlam kumaşlar imal edilerek uygun ücretle temin etmeleri sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda en uygun görülen ve Türk köylüsünün önceden de giydiği çulaki, ince şayak, kalın şayak ve damalı şayak tercih edilmiştir. Hükümet bu kumaşlardan elbise yaptırarak, hiçbir kâr alınmadan tamamen maliyet fiyatına verilmesini kararlaştırmış, satış ve dağıtımda Sümerbank ile Ziraat Bankası görevlendirilmiştir (*İkdam*, 31 Mart 1939; *Akşam*, 2 Nisan 1939).

Sümerbank Yerli Mallar Pazarları Müdürlüğü bu kumaşlardan dört boy elbise hazırlatmış ve bu elbiseler 30 Nisan 1939 tarihinden itibaren İstanbul'da satışa çıkartılmıştır. Aynı zamanda bu elbiselerden Ankara'ya ve Ziraat Bankası'nın yurdun her tarafındaki şubelerine gönderilmiştir. Halis

yerli yapağıdan imal edilen elbiselerin maliyet ve satış fiyatı çulakiler için 360-450, ince şayaklar için 520-655, kalın şayaklar için de 545-700 ve damalı şayaklar için de 500-700 kuruş olarak tespit edilmiştir (*Cumhuriyet*, 11 Mayıs 1939).

Dahiliye Vekaleti'nden vilayete gelen tebliğ'e göre köylü tipi elbisenin köylülerce yapılması, dokuma imkanı olmayan yerlerde Sümerbank'la iletişime geçilmesi, vilayetlerce mahalli ihtiyaçlara uygun tezgahlar tesisi ile kullanımlarının öğretilmesi faydalı görülmüştür. Sonuçlarının bildirilmesi ve tespit edilen kıyafetlerin üçer fotoğrafının gönderilmesi istenmiştir (*Cumhuriyet*, 11 Mayıs 1939; *İkdam*, 11 Mayıs 1939; Bknz. Ek:1). Ayrıca İsmet İnönü'nün isteği üzerine köylü için Amerikan bezinden çamaşır, diril kumaştan gömlek ve Beykoz Fabrikası mamulâtından bot ve iskarpin olarak iki çeşit ayakkabı yapılması kararlaştırılmıştır. Beykoz Fabrikası imaline başladığı bu ayakkabılardan bot olanlarını 310 kuruştan, altı çift olarak yapılacak iskarpin tipini de 190 kuruştan satacağını, halis köseleden ve sağlam olarak yapılacak ayakkabıların ülkenin her tarafında kâr alınmadan aynı fiyata satılacağını duyurmuştur. Ayrıca köylü tipi kasket ve çorap için de incelemeler başlamıştır (*Vakit*, 11 Mayıs 1939; *İkdam* 11 Mayıs 1939).

Diğer taraftan, Amerikan bezinden çamaşır, diril kumaşından gömlek, deri ve köseleden ayakkabı, kasket ve çorap yaptırılmasına ve maliyet fiyatına köylüye verilmesine karar verilmiştir. Köylü tipi iskarpin ve botlar Beykoz Fabrikasında, çamaşırlar Sümerbank Yerli Mallar Pazarları Müdürlüğünde hazırlanmıştır. Sümerbank Yerli Mallar Pazarlarında birer köylü kısmı oluşturulmuş ve maliyet fiyatına köylüye satış yapılmıştır (*Cumhuriyet*, 11 Mayıs 1939; Bknz. Ek:2).

1939 tarihi itibarıyla ülkede bulunan fabrikalardan çok azı köylünün muhtaç olduğu eşyaları yapmakta idi. Köylüye üretim aletleri yapan bir traktör ya da bir pulluk fabrikası da yoktu. Köylünün giyecek eşyasını yapan kuruluşlar da çok azdı. İhtiyacı tamamıyla temin edemese de İstanbul'da köylüye mahsus kasket, hazır elbise yapan küçük birkaç imalathane vardı ancak köylüye hazır elbise ve ayakkabı yapan bir müessese kurulmamıştı. İstanbul'da 25 kuruşa mal olan bir kasket Anadolu köyünde 2 liraya kadar satılmaktaydı. Demek oluyor ki; köylüye eşya yapan imalathanelerle köylü arasında bir sürü aracı vardı. Yapılacak olan iş köylüye ucuz giyecek eşyası yaparak bunu köylere mümkün olduğu kadar ucuza dağıtmaktı.

Sümerbank köylü tipi elbise, çarık yapmak suretiyle bu sahada bir adım atmıştır. Ancak Sümerbank tarafından yapılan bu elbiselerin köylü tarafından giyilmeyeceği eleştirileri basında yer almıştır. Sümerbank'ın terzisi tarafından yapılan bu elbise ile köylünün giydiği elbise arasında büyük fark bulunduğu iddia edilmiştir. Bu elbise köylerde tarla işleri ile meşgul olmayan kimselerin giyebileceği bir elbise olarak eleştirilmiştir. Hatta ülkedeki bütün köylüler için aynı tip elbise yapılması hatalı bulunmuş; iklim, yerel şartlar ve çalışma şartlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Sümerbankın terzileri tarafından elbiselerin hazırlanmasından önce bu elbiseleri giyen köylülere sorulması, farklı coğrafyalarda yaşayan köylülerin ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiği belirtilmiştir (*Akşam*, 22 Mayıs 1939).

Sümerbank köylüler için ucuz fiyatlı iç çamaşırı ve çorap da hazırlatmıştır. Devlet hesabına imal edilen ve Kayseri'de hazırlanan gömlekler 58 kuruşa satılmıştır. İç çamaşırlarına 90 kuruş fiyat konmuş, adi çoraplar 13.5 ve halis yünlü çoraplar 30-35 kuruştan satışa çıkarılmıştır. Ayrıca Sümerbank Beykoz Fabrikasında köylüler için imala başladığı halis köseleden botların fiyatını 310 kuruştan 290 kuruşa indirmiştir (*Vakit*, 25 Mayıs 1939). Sümerbank erkek köylüye ucuz elbise temininden sonra köylü kadınlara da ucuz elbise ve manto imaline karar vermiştir. Kayseri fabrikasında hazırlatılan kumaşlardan yapılan mintanlar 58 kuruşa mal olmuş ve aynı fiyatla Ankara ve İstanbul'da satışa çıkarılmıştır. Bakırköy Bez Fabrikasında hazırlanan kumaşlarla yapılan köylü tipi don ve gömlek de 90 kuruşa satılmıştır. Köylü çorapları 12.5 kuruş, köylü kasketi 30-35 kuruş, köylü iskarpini 190 ve botları 290 kuruşa satılmıştır. İmalata başlanmadan önce çeşitli kıyafetler tespit edilmiş, kıyafetler bu tiplere göre dikilerek dağıtılmıştır. Gerek erkek, gerekse kadın



elbiselerinin köylere kadar dağıtımını kolaylaştırmak ve ucuza temin etmelerini sağlamak için büyük şehirlerde bir teşkilat kurularak kamyonlar satın alınmıştır (*Akşam*, 25 Mayıs 1939; *Cumhuriyet*, 25 Mayıs 1939; *İkdam*, 25 Mayıs 1939).

Sümerbank'ın köylülerin giyecek ihtiyacını ucuz şekilde karşılamak için yaptığı çalışmalar sonucunda hazırlanan köylü elbiseleri satışa çıkarılmıştır. Dayanıklı kumaştan yapılan bu elbiseler halis yünden imal edilen şayak ve kumaşlardan her boya göre dikilmiş, takımlar 350 ile 700 kuruş arasında satılmıştır. Ayrıca köylü dairesinde Kayseri bezinden mintanlar 56 kuruş, Kayseri ve Nazilli kaput bezinden çamaşır ve gömlekler 45 kuruş, tire çoraplar 12.5 kuruş, Feshane yününden kasketler 30-35 kuruş, Beykoz fabrikasında yapılan kunduralar 190 ve potinler 290 kuruş fiyatla satılmıştır (*Ulus*, 28 Mayıs 1939; *Haber*, 1 Haziran 1939).

Sümerbank köylü kadınları için de erkek elbiselerinden daha ucuz fiyata tek tip elbise ve ayakkabı yapmaya karar vermiş, köylü kadınlar tarlada da çalıştıkları için çalışmadıkları zamanlarda giyecekleri elbiseden başka dayanıklı kumaşlardan iş elbiseleri de yapılması kararlaştırılmıştır (*Akşam*, 7 Haziran 1939). İktisat Vekili Hüsnü Çakır Sümerbank fabrikalarında imal edilen köylü elbise, çamaşır ve ayakkabıları üzerinde incelemeler yapmış, daha ucuz fiyatla imal edilerek satılması gerektiğini belirtmiştir. Sümerbank köylü kadınlar için hazırladığı milli kıyafetlerdeki elbiseleri satışa çıkarıp, bu elbiseleri en küçük köylere kadar göndermiştir (*Vakit*, 7 Haziran 1939; *İkdam*, 7 Haziran 1939). Hüsnü Çakır'ın incelemelerinden sonra Sümerbank yeni tedbirler almış, imal edilecek ürünler için indirimli fiyatlar tespit etmiştir. Köylü kadınlar için fiyatları 255-325 kuruş arasında olan Kayseri bezinden yazlık mantolar hazırlanmıştır. İmal edilen yazlık erkek elbiselerinin karışık desenli olanları 280-340, düz renk olanları 255-310 kuruş arasında satılmıştır. Önceden hazırlanan kışlık şayak elbiselerin imal şekilleri üzerinde değişiklikler yapılmış, dayanıklılığının artırılması için pantolonların dizlerine ve ceketlerin kollarına iki kat kumaş konması kararlaştırılmıştır. Ayrıca köylü erkekler için avcı tipi elbise yapılmıştır. Sümerbank köy idare heyetlerine her türlü köylü elbiselerinin hazır olduğunu bildirmiştir (*Akşam*, 11 Haziran 1939; *Cumhuriyet*, 11 Haziran 1939; *Vakit*, 11 Haziran 1939; *İkdam*, 11 Haziran 1939).

Köylü elbiseleri hazır olunca köy ihtiyar heyetleri vasıtasıyla dağıtım yapılmıştır. Sümerbank'ın köylüler için hazırladığı elbiseler çok rağbet görmüş, Sümerbank köylü kadınların mantoya alışmalarını sağlamak amacıyla Kayseri Bezinden hazırladığı mantoları 225-355 kuruş arasında satmış, kasaba ve şehirliler için de 7-8 liraya satılabilecek ucuz elbise temini için çalışmalara başlamıştır (*Cumhuriyet*, 11 Haziran 1939; *Ulus*, 21 Haziran 1939; *Akşam*, 22 Haziran 1939; Bknz. Ek:3).

Savaş öncesi dönemde yapılan bu çalışmalardan sonra 1941 yılı başına kadar bir faaliyet gerçekleştirilmemiştir. 1 Ocak 1941 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*'nde satışta olan köylü elbiseleri fiyat ve çeşit listesi yayınlanmıştır. Kalın kaputluk toz şayaktan korucu elbisesi (ceket, pantolon, şapka, tozluk) 1100 kuruş olarak belirlenmiştir. Satışa çıkarılan elbise çeşitlerinin fiyatları her ayın birinde *Cumhuriyet*, onunda *Son Posta*, yirmisinde *Ulus Gazeteleri* ile düzenli yayınlanmıştır. Elbiselere konan malzemeden ceplikler kalın kaput bezi (Bakırköy ve Değirmenli marka); kol, yelek, kemer astarları kalın çizgili ketendir. Ceket ve yelek arka astarları kalın siyah renkli boyamadır. Genel istek üzerine elbiseler 46/48/50 beden üzerine kesilmiştir. Ocak ayında 3000 liraya kadar toplu olarak verilecek büyük siparişlerin bir ay zarfında teslim edilebileceği belirtilmiştir (*Cumhuriyet*, 1 Ocak 1941).

1941 yılı başında İktisat Vekaleti binasında köylünün kendi elinden çıkmış eşyaları sergilemek amacıyla daimi teşhir yeri açılmasına karar verilmiş ve çeşitli dekoratörler çalıştırılarak teşhir yeri oluşturulmuştur. Hükümet, Türk köylüsünün giyim eşyasını kendi eliyle teminine yardım etmek ve ucuz köylü elbisesi meydana getirmek için dokuma tezgahı ve iplik dağıtımına önem göstermiş, ayrıca bu tezgahlarda işlenen giyim eşyasının köy odalarında teşhir edilmeleri sağlanmıştır. Diğer

tarafından çeşitli köylü elbiseleri örnekleri oluşturularak modaya uygun köylü kıyafet tipleri yapılmıştır (*Vatan*, 26 Ocak 1941).

Basında yer alan ilanlarda köylü ve işçi elbiseleri “ucuz/sağlam/dayanıklı” olarak vurgulanmıştır. İkinci partisi kısa bir zamanda satılan köylü ve işçi elbise ve pantolonlarının üçüncü partisinin birkaç güne kadar satışa çıkarılacağı ilan edilmiş; tüm ülke çapında köylü ve işçi elbiselerini perakende olarak satan mağazalar detaylı olarak listelenmiştir (*Cumhuriyet*, 23 Ekim 1942; *Cumhuriyet* 29 Ekim 1942).

2 ve 8 Kasım 1942 tarihlerinde *Cumhuriyet* Gazetesi’nde üçüncü partinin satışa çıkarıldığı duyurulmuştur. İstanbul Sultanhamamı’ndaki toptancı Selahattin Karakışlı müessesesi tüccar ve esnaftan dolayısıyla köylü ve işçilerden gördüğü rağbet ve alakadan cesaret alarak teşkilatını genişletmeye karar vermiştir. Çeşitli il ve ilçe merkezlerinde müessese ürünlerini satan mağazalar yoktur. Bu gibi yerlerde ürünleri satmak isteyenlere fiyat ve çeşit listesi gönderilebileceği, siparişlerin bedelinin İstanbul’da peşin alınacağı duyurulmuştur (*Cumhuriyet*, 2 Kasım 1942; *Cumhuriyet*, 8 Kasım 1942). 9 ve 15 Kasım 1942 tarihlerinde yayınlanan sayılarında ise İstanbul’da Selahattin Karakışlı müessesesi atöylerinde ucuz, sağlam, dayanıklı olarak köylü ve işçiler için yapılmakta olan elbise ve palto çeşitlerinin Kastamonu ve kazaları için toptan ve perakende satış yeri ilan edilmiştir (*Cumhuriyet*, 9 Kasım 1942; *Cumhuriyet*, 10 Kasım 1942; *Cumhuriyet*, 12 Kasım 1942; *Cumhuriyet*, 13 Kasım 1942; *Cumhuriyet*, 15 Kasım 1942).

17 Mart 1943 tarihli *Vatan* Gazetesi’nde yerli ve dayanıklı kumaşlardan yapılan köylü elbiselerinin beğenildiği ifade edilmiştir (*Cumhuriyet*, 17 Mart 1943; Bknz. Ek:4). 21 Mart 1943 tarihli *Cumhuriyet*’de kilot pantolonların 640 kuruş, düz pantolonların 700 kuruştan toptan fiyatla satışa çıkarıldığı yer almıştır (*Cumhuriyet*, 21 Mart 1943). Köylü ve işçi elbiseleri İstanbul Toptan Satış Yeri Müessesesi siparişte bulunmak isteyen müşterilerin siparişleri kabul edildiğine dair muvafakat cevabı almadan sipariş bedellerini göndermemeleri rica edilmiştir (*Cumhuriyet*, 9 Nisan 1943; *Cumhuriyet*, 11 Nisan 1943).

3 Mayıs 1943 tarihli *Cumhuriyet* Gazetesi’nde yazlık köylü ve işçi elbiselerinin satışa çıkarıldığı duyurulmuştur (*Cumhuriyet*, 3 Mayıs 1943; Bknz. Ek:5-6-7). 3 ve 5 Temmuz 1943 tarihli *Cumhuriyet* Gazetesi’nde köylü erkek elbiseleri satış fiyatları şu şekilde yer almıştır: “Düz biçim ceket 1750 kuruş, körüklü Erenköy ceket 1850 kuruş, dört cepli spor ceket 1950 kuruş, körüklü Erenköy takım 3500 kuruş, dört cepli spor takım 3600 kuruş, düz biçim takım 3400 kuruş, kilot pantolon 1230 kuruş” (*Cumhuriyet*, 3 Temmuz 1943; *Cumhuriyet*, 5 Temmuz 1943).

1945 yılı Şubat ayı başında yeni tip kalın şayak ucuz köylü elbiselerinin toptan satışına başlanmıştır. Büyük yeleksiz takımlar 22, yelekli takımlar 26, tek ceketler 13-14, tek pantolonlar 8-9 lira toptan satış fiyatı tespit edilmiş; çocukların yeleksiz takımları 17, yelekli takımları 20, tek ceketler 10, tek pantolonlar 7 liradan satılmıştır. Yeni tip işçi elbiselerinin toptan satışına başlanacağı duyurularak ceket pantolondan ibaret işçi takımlarına 1.650, tek ceketlere 875, tek kilot pantolonlara 620, düz pantolonlara 680, battal boy pantolonlara 750 kuruş toptan fiyat tespit edilmiştir (*Cumhuriyet*, 6 Şubat 1945; *Akşam*, 7 Şubat 1945; *Akşam*, 8 Şubat 1945; *Cumhuriyet*, 8 Şubat 1945).

İkinci Dünya Savaşı yıllarında çekilen ekonomik sıkıntılar en çok köylerde hissedilmiştir. Köylerde oturan insanların gıda, sağlık, giyim gibi temel ihtiyaçlarını gidermesi önemli bir sorun olmuştur. Köylülerin kıyafet ihtiyaçlarını karşılamak için basında “ucuz, sağlam, dayanıklı” olarak vurgulanan kumaşlar devlet fabrikalarında üretilmiştir. Bu kumaşlarla, çeşitli eleştiriler gelse de, kadın, erkek, çocuk bütün köylülerin giyebileceği tarzda elbiseler yapılarak ucuz fiyatla satılmıştır. Önceden İstanbul’daki birkaç küçük imalathanede üretilip köye yüksek fiyatla ulaşan kıyafet çeşitleri uygun fiyatla köylerden temin edilebilir hale gelmiştir.

## 1.2. Halk Tipi Elbise ve Ayakkabı Uygulaması

Savaş yıllarının giysilerinde pratik, rahat tarzlar yer almaya başlamıştır. Çünkü o sırada insanlar fabrikalarda ve tarlalarda çalışmışlardır. Savaş tam olarak bir kıtlığa neden olmuş ve zaruri malzemeler vesikaya bağlanmıştır. Bundan dolayı da konfeksiyon sektöründe kumaşın kesiminden, stiline kadar her şey etkilenmiştir. Öyle ki kadın elbiseleri vücuda sıkı oturup, boyları da diz kapağının altına inmiştir. Sivillerin giyimlerinde ordu üniformasından etkilenilmiştir: Vatkalı omuzlar, apolet ceket ve çevresinde takviyeler ilave edilerek yapılan giysiler neşeli bir hava oluşturmaktan öte, modanın bireysel havasına sadelik getirmiştir. Savaşın ekonomi üzerindeki etkileri yüzünden fazla para harcanmadan gösterişsiz giysiler yapma yoluna gidilmiştir. Gereksiz süsleyici malzemelerden vazgeçilmiştir (Ağaç, Çivitçi & Saygılı, 2007, s. 8).

Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılara rağmen lüks tüketime yönelik alışkanlıklarından vazgeçemeyenlerin, tasarruf uygulamalarına ayak uydurmaları için lüks gıda ve giyim maddelerinin yasaklanması veya sınırlandırılması görüşü zamanla toplumda daha fazla taraftar bulmaya başlamıştır (Cumhuriyet, 11 Mart 1941; Bülbül, 2006, s. 41; Bknz. Ek:8-9). Başbakan Refik Saydam 6 Haziran 1941 tarihinde TBMM’de yaptığı bir konuşmada en büyük çalışmalarının İkinci Dünya Savaşı nedeniyle ticari ve iktisadi sahada dengeyi korumak, vatandaşların asgari ihtiyaçlarını karşılamak, üretimi arttırıp hayat pahalılığı ile mücadele etmek olduğunu belirterek bunları yaparken asgari ihtiyacı gözettiklerini, lüks malzeme denilen ihtiyaca değil, zevke hitap eden eşyaya hiçbir kıymet vermeyeceklerini ve teminine çalışmayacaklarını ifade etmiştir (TBMM Z.C., D. IV, C. 15, s. 314-315; Bülbül, 2006, s. 41).

*İkdam* Gazetesi’nde 1939 yılı Temmuz ayında yer alan “Hayat Pahalılığı” yazı dizisi sırasında gazeteye “Bir aile reisi” imzasıyla gelen mektupta ayakkabı pahalılığından şu şekilde bahsedilmiştir:

*“Beş çocuk babasıyım, hepsi mektebe gidiyor. En büyük masraflarından biri, hatta en büyüğü ayakkabı parasıdır. Erkek çocuklar mahalle aralarında futbol oynadıkları için ayakkabıları parçalanıyor. Kızlara ise aldığım ayakkabılar iki ay bile dayanmıyor. Biz de vakti ile çocuktuk, sokak aralarında oynardık. Fakat bize alınan ayakkabılar bu kadar dayanıksız değildi. Bütün kabahat çocuklarımda değil, herhalde bu derilerde de bir kusur var. Hayat pahalılığı gibi memleketimizin en can alacak derdi ile meşgul olmanızdan cesaret alarak size bu mektubu yazıyorum.”*

Bu mektuba cevap olarak bir deri mühendisi; derilerin savaştan önce kullanılan derilere kıyasla dayanıklı olmadığını, fabrikaların dayanıklı hammadde bulamadıklarını, ucuz ve kalitesiz derileri almak zorunda kaldıklarını açıklamıştır (*İkdam*, 23 Temmuz 1939).

Sabit gelirli ve yoksul kesimlerin giyim ihtiyaçlarının temin edilmesi için tek tip elbise dikimi ve ayakkabı imalatı konusunda talepler gündeme gelmiştir (Gökbunar & Kahrıman, 2014, s. 145). Önceki bölümde de ifade edildiği üzere 1941 yılında çorap, fanila, halk tipi elbise ve ayakkabı yapılması için çalışmalara başlanmıştır. Savaş dönemi koşullarında halk tipi çorap ve fanila yapılmasının fiyat kontrolü ve malzeme tedariki bakımından kolaylık olacağı düşünülmüştür (*Vatan*, 15 Şubat 1941). Ticaret Odası halk tipi sağlam ve ucuz giyecek eşya imalatı için görüşmeler yapmış, çorap ve fanila örnekleri hazırlamış, eşyaların ihtiyacı karşılayabilecek miktarda üretilmesi için tedbir almıştır (*Vatan*, 22 Şubat 1941; *Cumhuriyet*, 6 Mart 1941). İaşe Müsteşarlığı halk tipi elbiselerin yapılması için bütün fabrikaların imal edebileceği ve ucuza mal edebileceği yünlü milli bir kumaş türü tespit etme çalışmalarına başlamıştır (*Cumhuriyet*, 9 Mayıs 1941).

Ayakkabıcılar Kooperatifi hazırlayacağı halk tipi ayakkabılar ve fiyatları hakkında Fiyat Murakabe Komisyonuna bilgi vermiştir. Komisyon tarafından numunelerin uygun görülmesi halinde “halk ayakkabısı” adı altında satacağı ayakkabıların her yerde aynı fiyata satılması kararlaştırılmış, böylelikle fiyat konusunda halkın aldanması ihtimalinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Halk ayakkabıları örnekleri erkek, kadın ve çocuk için ayrı olarak hazırlanmıştır (*Vakit*, 26 Şubat 1941).

Fiyat Murakabe Komisyonu 3 Mart 1941 tarihinde Mıntka Ticaret Müdürlüğü'nde toplanarak bir kundura firmasının teklifini incelemiştir. Bu firma 460 kuruşa mal ettiği ayakkabıları eğer kendisine %10 kar verilirse seri halinde kadın ve erkek ayakkabıları yapabileceğini ve günde 100 çift çıkarabileceğini bildirmiştir. Komisyon getirilen örnekleri incelemiş ve daha geniş inceleme yaparak Ayakkabıcılar Kooperatifinden gelecek örneklerle beraber bu teklifi de göz önüne almaya karar vermiştir (*Cumhuriyet*, 4 Mart 1941).

Halk tipi ayakkabının yanında Fiyat Murakabe Komisyonunun daha önceden kabul ettiği yasal kâr oranları üzerinden satılmak üzere lüks ayakkabı çeşitleri de hazırlanmıştır. Ayakkabıcılar Kooperatifi de Fiyat Murakabe Bürosu tarafından istenen halk tipi ucuz ve sağlam ayakkabı örneklerini hazırlatmıştır (*Cumhuriyet*, 12 Mart 1941). Hazırlanan örnekler incelenmiş, kooperatif bu ayakkabılardan en büyük tipin maliyetini 575, diğerini 500-450 ve çocuk ayakkabılarını da 350 kuruş olarak göstermiştir. Bu şekilde verilecek karla beraber birinci tip ayakkabıların 700 kuruşa satılması düşünülmüştür (*Cumhuriyet*, 22 Mart 1941).

Halk tipi ayakkabılar hakkında İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası'nda Sümerbank, deri fabrikatörleri ve kunduracıların katılımıyla bir toplantı yapılmıştır. Önce erkekler, sonra kadınlar için halk tipi ayakkabı yapılması kararlaştırılmıştır. Kunduracılar gerekirse halk tipi ayakkabılardan senede bir milyon çift yapabileceklerini iddia etmişlerdir. Ticaret Vekili Mümtaz Ökmen de İstanbul Ticaret Odası'nda halk tipi ayakkabı konusu ile ilgilenmiş, bu konuda vekaletin düzenli olarak bilgilendirilmesini istemiştir (*Vakit*, 18 Nisan 1941; *Cumhuriyet*, 18 Nisan 1941). Tek tip ayakkabı oluşturmak üzere yapılan çalışmalar sonuna gelindiğinde yapılan hesaplar, halk ayakkabılarının 660 kuruşa mal olacağını göstermiştir (*Cumhuriyet*, 27 Nisan 1941).

Halk tipi ucuz ve sağlam ayakkabıların imali için yapılan incelemeler tamamlanmıştır. Yapılan incelemeler sırasında deri fiyatları yükseldiğinden maliyet hesapları değişmiştir. İaşe Müsteşarlığı 1941 yılı Mayıs ayı sonuna kadar halk tipi ayakkabıların imaline başlanması için hazırlık yapmaya başlamıştır (*Vakit*, 9 Mayıs 1941; *Cumhuriyet*, 9 Mayıs 1941).

Halk tipi ayakkabı incelemelerinin bitirilmesi üzerine İstanbul Sanayi ve Ticaret Odası halk tipi erkek ayakkabısı standart özelliklerini hazırlamış ve 660 kuruşa satılmasına karar vermiştir. İsteyenlerin ayakkabının malzeme kalitesini odadan öğrenebilecekleri duyurulmuştur (*Vakit*, 6 Haziran 1941). Ticaret ve Sanayi Odasınca tespit edilmiş olan halk tipi ayakkabıların evsafi şöyle olacaktır: “*Ayakkabıların yüzlerinde yara ve bere bulunmayacak, ya Mısır derisi ya da yerli derilerin birinci derecesinden mamul videla olacaktır. Deri kalınlığı bir milimetreden aşağı olmayacaktır. Yüz astarları yerli bezlerden olacak, altı sağlam köseleden ve gömme demirli imal olunacaktır.*” Bu ucuz ve sağlam ayakkabıları her ayakkabıcının evsaf çerçevesinde imal edip satabilmesi, ayakkabıların vitrinlerde teşhir edilmesi ve ayakkabıların üzerinde Ticaret Odasının etiketleri bulunması kararlaştırılmıştır (*Cumhuriyet*, 6 Haziran 1941).

Ayakkabıcılar Kooperatifi ortakları yeni halk tipi ayakkabıların imaline başlamıştır. Bu ayakkabılar deri fiyatlarındaki pahalılık dolayısıyla fazla fiyata mal olduğundan ve Fiyat Murakabe Komisyonu da yeni bir fiyat vermediğinden halk ayakkabıları satışa çıkarılamamıştır. Deri fiyatlarındaki yükseklik dolayısıyla halk ayakkabıları fiyatının 660 kuruş yerine 760 yükseltilmesine karar verilmiştir (*Cumhuriyet*, 18 Haziran 1941).

İlk defa Ayakkabıcılar Kooperatifi tarafından halk tipi ayakkabıların seri halinde imaline başlanarak 1941 yılı Haziran ayı sonunda piyasaya çıkarılması kararlaştırılmıştır. Halk tipi ayakkabıların altları sığır derisi, yüzleri vidalı, burun ve ökçeleri demirli yapılarak piyasadaki aynı tip ayakkabılardan daha sağlam olması hedeflenmiştir (*Cumhuriyet*, 21 Haziran 1941; Bknz. Ek:10). Ancak halk tipi ayakkabıların 660 kuruş gibi ucuz bir fiyatla imali ve seri halinde piyasaya sürülmesi için yapılan çalışmalardan olumlu bir sonuç alınamamıştır. 1941 yılı Temmuz ayına kadar yalnız Ayakkabıcılar Kooperatifi az miktarda halk tipi ayakkabı imal etmiştir (*Vakit*, 10 Temmuz 1941).

15 Temmuz 1941 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*'nde "660 Kuruşa Satılacak Halk Ayakkabılarının Yalnız İsmi Var" başlıklı haberde hem ayakkabı fiyatı yüksekliği hem de piyasada halk ayakkabısı bulunamadığı eleştirilmiştir. Yazıya göre sağlam ve iyi cins malzeme ile yapılmış bir çift erkek iskarpin için asgari fiyat 20-25 lira aralığında idi. Bazı kunduracılar iskarpine yeni alt geçirmek için müşterilerden 350-400 kuruş istemişlerdir. Halbuki bundan bir sene önce bu fiyatla bir çift ayakkabı tedarik edilmekteydi. Piyasaya çıkarılan yazlık kadın iskarpinleri için istenen fiyat, geniş bütçeli ailelerin bile haklı şikayetlerine sebep olmaya başlamıştır. Altlarına mantar geçirilen ve üzerleri her biri başka renkte derilerle tutturularak bir nevi lüks nalın şekli verilen bu iskarpinlerin ayağın dörtte üçünü dışarıda bırakacak kadar az deri ile imal edildikleri halde hemen hemen bir çizme fiyatına satılmıştır. Halk ayakkabıları hakkında "660 kuruşa satılması kararlaştırılan bu ayakkabılardan numune olarak ancak birkaç çift imal edilmiş olacak ki piyasada bir gün yüzünü göstermeden ortadan kaybolmuş ve bir daha da kendisinden bahsettirmemiştir." yorumu yer almıştır. Halk ayakkabısı bulamayan insanlar yeni ayakkabı ısmarlayamadıkları için ayakkabıcılar daha çok pençe tamiri ile meşgul olmuşlardır. Ticaret Vekaleti İaşe Müsteşarlığı bu durumu dikkate alarak kundura, ökçe ve taban tamiri için azami bir fiyat tespitine karar vermiştir (*Cumhuriyet*, 15 Temmuz 1941). Malzeme fiyatlarındaki dalgalanmalar nedeniyle az sayıda imal edilmiş de olsa İktisat Vekaleti tek tip ayakkabı yaptırarak normal bir fiyatla piyasaya çıkartılmasına ve böylece sabit ve dar gelirli halkın ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamıştır (*Vakit*, 6 Şubat 1942).

12 Haziran 1942 tarihli *Vakit Gazetesi*'nde İktisat Vekaleti'nin emri üzerine Ayakkabıcılar Kooperatifi'nin halk tipi ayakkabı yarışması yaptığı haberi yer almıştır. Yarışmaya gönderilen ayakkabılar jüri heyeti huzurunda incelendikten sonra üzerlerinde değişiklik yapılmak kaydıyla iki örnek seçilmiştir. Örneklerden biri deri, köseleli ve sadedir. Diğer örnek ise hiç kösele kullanılmadan tahtadan yapılmış ve yalnız çocukların giyebileceği şekildedir. Deri ve kösele hakkında ilgili makamlara bir heyet seçilmiş ve örnek ayakkabılarla birlikte Ankara'ya gitmelerine karar verilmiştir (*Vakit*, 12 Haziran 1942). Ankara'ya götürülen halk tipi ayakkabı örnekleri beğenilmiş, 1942 yılı kışı için erkek ayakkabılarının da istendiği takdirde altlarının tahtadan yapılması ve çocuklar ile kadınlar için de tahtadan ayakkabı yapılabileceği onay görmüştür (*Vakit*, 19 Temmuz 1942).

Halk tipi kumaş imali de yapılmış, bu kumaşlardan bir kıyafetin 20-25 Lira arasında çıkacağı hesaplanmıştır. Bütün erkek vatandaşların giyebileceği ayakkabılar ve elbiselerle özellikle dar gelirli ailelerin yüklerinin hafiflemesi düşünülmüştür (*Cumhuriyet*, 27 Nisan 1941). Sümerbank Genel Müdürlüğü, kendi fabrikalarında özellikle köylü ve fakir halkın alabileceği kumaş ve eşyanın imalini ilgililere bildirmiştir. Lüks çeşitlerin imalatının azaltılması hatta bazı lüks eşyaların imalinin tamamen durdurulması kararlaştırılmıştır (*Vatan*, 2 Ağustos 1941). Tek tip elbise ve ayakkabı imalatı konusunda Meclis'teki bir konuşmasında Ticaret Vekili Mümtaz Ökmen 30 Ocak 1942 tarihinde şu açıklamalarda bulunmuştur (TBMM Z.C., D. VI, C. 23, s. 179):

*"İktisat ve Ticaret Vekillikleri bir seneden beri bu iş üzerinde çalışmış olmakla beraber henüz müspet sahaya dökemiyorlar. Çünkü tahakkuk ettirmek için çivi, deri, makine lazımdır. Velhasıl birçok malzeme ile alakardır. Bunların bir kısmı ithal edilmiştir, stok edilmiştir. Bir kısmı da sipariş edilmiş, gelmiş veya gelecektir. Fakat şunu düşünmek lazımdır ki tek tip elbise, tek tip kundura ile istediğimiz şey yeknesak bir üniforma yapmaktan ziyade halka daha ucuza mal olacak bir tip yapmaktır."*

1943 yılı itibariyle İstanbul'da dikiş ücretleri 50 liradan 150 liraya kadar yükselmiş, bir çift ayakkabının yalnız imali için 30-40 liraya kadar el emeği istenmiştir. İstanbul ayakkabıcıları ile terzileri gittikçe yükselen malzeme fiyatları, savaş dolayısıyla ağırlaşan hayat pahalılığı karşısında ayakkabı imal ve dikiş ücretlerinin azaltılması için tek tip ayakkabı ve elbise yapılmasını Ticaret Vekaletine teklife karar vermişlerdir (*Cumhuriyet*, 24 Kasım 1943; Bknz. Ek:11).

1 Ağustos 1944 tarihli *Akşam* Gazetesi'nde İstanbul'daki ucuz halk elbiseleri satış noktasının ilanı yer almıştır. Tek tek ürün ve fiyat listesi sıralanarak toptan almak isteyen tüccarlara fiyat ve çeşit listesi gönderileceği duyurulmuştur (*Akşam*, 1 Ağustos 1944). 9 Eylül 1944 tarihinde ise lacivert tiftik paltoların 6250 kuruştan satışa çıkarıldığı ilanı "Halk Elbiseleri" ilan başlığı ile basında yer almıştır (*Akşam*, 9 Eylül 1944).

1940'lı yıllarda halk tipi elbise ve ayakkabı imalatı konusunda yapılan çalışmalara ek olarak memurlara da elbiselik kumaş ve ayakkabı dağıtımı yapılmıştır (Gökbunar & Kahrıman, 2014, s. 146). *Ülkü* Dergisi'nin 1944 Ocak sayısında "Halk İçin Tek Tip Ucuz Kumaş" başlığıyla yer alan yazıda şu eleştiriler yer almıştır (Ülkü, 1 Ocak 1944):

*"Memurlara birer takım elbiselik kumaş verildi. Fakat memlekette sayısı milyonu aşan az ve dar gelirli için elbise yaptırmak bugün artık imkan dışına çıkmıştır. Artık giyim bir lüks ve zenginlik işi oldu. Devlet fabrikaları tek tip elbiselik ucuz kumaş çıkarmalıdır. Hükümet kadrosunun dışında kalan binlerce vatandaş giyim derdi içinde çırpınmaya başlamıştır. Resmî ve hususî fabrikaları bir defa olsun bu önemli millet işinde seferber etmek gerekir düşüncesindeyiz."*

Ekonomik sıkıntı içindeki tüm vatandaşlara olmasa bile sınırlı sayıdaki memurlara eşya yardımı yapılması hususundaki kanunun uygulanması bir başka bakımdan iyilik yerine kötülük getirmiştir. Halk ile memurların arası açılmış, halk memura kötü gözle bakmaya başlamıştır. Bu tedbir toplumdaki hoşnutsuzluğu ve huzursuzluğu arttırmıştır (Goloğlu, 2012, s. 181). Basında memurlara yapılan yardımların yetersizliği kadar dar gelirli halkın geçim zorluğu yaşarken ucuza da mal edile kıyafete para bulmakta zorlanması şikayetleri yer almıştır.

5 Ekim 1944 tarihli *Akşam* Gazetesi'nde "Memurların ve Halkın Giyim Kuşam Meselesi" başlığı altında kıyafet ücretleri ve yardımlar eleştirilmiştir. Vâ-Nû kısa adıyla bilinen gazeteci Vâlâ Nureddin yolda "pejmurde" kılıklı bir kişi görmesi üzerine şu satırları kaleme almıştır:

*" 'Pejmurde' tabirinden dolayı yurttaştan özür dilerim, fakat başka tabir bulamıyorum. Bulunacak tabirlerin de en hafifi budur. Hani çöplükte bir teki görülen yırtık, patlak kunduralar vardır. Vatandaşın ayağında da bunlardan vardı ve tek tektiler. Burun tarafından kösele sökülüp aralanmış, parmaklar iskarbinden sokağın çamuruna bakıyordu. Çorapların topuk tarafından da yırtık olduğunu görmek için fazla gayrete hacet yoktu. Lime lime pantolon parçaları her sırrı ortaya vurmaktaydı. Bu elbiseler, bu çamaşırlar ancak tahta bezi olmaya alışverişliydi. Ve bu şapka...Şapkadan adamın bir memur olduğu anlaşılıyordu. Bir Türk vatandaşının hatta umumiyetle bir dünya hemşerisinin bu kılıkta gezmesine vicdanlarımız razı olamaz..."*

*Savaşın böyle altıncı yılı içinde olması en ihtiyatlıları bile naçar durumda bıraktı. Memur denilen zümrede, hele derecesi küçük olan kısmın kaç kat nesi olabilirdi? İki kostüm, beş gömlek, üç pabuç... hepsi eridi gitti. Daha ihtiyatlılar arasında da bu altı sene içinde yaş icabı gelişmeler, gıdasızlık icabı zayıflayanlar olmuştur. İnsan kendi elbisesine giremiyor. Devletin arada yapmış olduğu kumaş yardımı da olmasaydı durum pek kötü olurdu.*

*Bu senenin kılık kıyafetin rötüş senesi olması icap eder. Acaba yalnız memurlar için mi? Sanayide ileri diğer ülkeler giyim kuşamda her tabaka halkını düşünmek yolunu tutmuştur. Bizde de O kuponu ile basma, diril ve kaput bezi verildiği gibi halka biraz daha geniş ölçülerde kılık kıyafet malzemesi dağıtmak lazım geliyor. Hususî müesseselerde memur olanları tepit ederek müesseseleri vasıtasıyla kuponlar vermek güç olmasa gerektir. Dar gelirli de bunlara ilave edilir. Zira çalışan halk arasında yırtık pabucunu sürükleyenler, pardesüsüz üşüyenler az değildir. Serest piyasada tepeden tırnağa donanmak 500/600 lira olduğuna göre 100/200 lira maaşlılar için serbest piyasanın dükkanları ha var ha yoktur. Vesika usulü ile giyecek dağıtımı bu hal karşısında zaruret halini almıştır. Şehirlerdeki yardıma muhtaç halk memur sayısından da pek fazla değildir." (Akşam, 5 Ekim 1944)*

Sümerbank Yerli Mallar Pazarı 1944 kışı için halka mahsus ucuz fiyatla fanilalar satmayı kararlaştırmıştır. Sümerbank kışlık kıyafetlerin fiyatını düşürmek için halk tipi erkek ve kadın paltoları satışa çıkartmıştır (*Akşam*, 21 Ekim 1944). Sümerbank, bu paltoların kısa süre içinde satılması üzerine ikinci parti palto satışa çıkaracağını duyurmuştur. İmalatı biten 5.000 paltonun bir kısmı Anadolu tüccar ve esnafına toptan olarak satılmıştır. İsmarlama işçilik ve malzeme lacivert tiftik paltoların 105, hazır siyah paltoların 93-87, renkli paltoların 47-53-38, İskoç palto ve pardesülerin 42-44, renkli tiftik paltoların 60, lacivert tiftik paltoların 65-70, yün lacivert pardesülerin 38, çocuk palto ve pardesülerinin 28-32-37 kuruştan toptan fiyatla satışa çıkarılacağı ve perakende satışların da devam ettiği duyurulmuştur (*Akşam*, 29 Ekim 1944).

Çeşitli desenli ince yün kumaştan yapılan 3000 ucuz halk elbisesi 1945 yılı Nisan ayı başında satışa çıkarılmıştır (*Cumhuriyet*, 21 Mart 1945). Bu halk elbiselerinin toptan satış fiyatları büyük takım yelekli 6000, büyük takım yeleksiz 5750, çocuk takım yelekli 5000, çocuk takım yeleksiz 4700, çocuk takımı spor 5000, kısa pantolonlu çocuk takımı 3150, küçük çocuk takımı 2400, büyük tek ceket düz 3500, büyük tek ceket spor 3750, büyük tek düz pantolon 2050 kuruş olarak belirlenmiştir. Tüccarlardan siparişleri kabul edildikten sonra toptancıya havale çıkarmaları hatırlatılmıştır (*Cumhuriyet*, 25 Mart 1945; *Cumhuriyet*, 28 Mart 1945). İlanlarda üç metre kumaş fiyatına bir takım elbise alabilecekleri vurgulanmıştır (*Cumhuriyet*, 1 Nisan 1945). 15 Mayıs 1945 tarihinde ince kumaş halk elbiselerinin tamamen satıldığı, imal edilen ikinci partinin satışa çıkarıldığında duyurulacağı haber verilmiş; beş gün sonra ise halk elbiselerinin toptan ve perakende satışının başladığı duyurulmuştur (*Cumhuriyet*, 15 Mayıs 1945; *Cumhuriyet*, 20 Mayıs 1945).

### Sonuç

Türkiye İkinci Dünya Savaşı'na girmeyerek savaş dışı kalsa da savaşa katılmış ve taraf olmuş devletler kadar derinden etkilenmiştir. Halk savaştan kaynaklanan ekonomik sıkıntılar yaşamış, ülke savaş ekonomisi içine girmiştir. Başta gıda maddeleri olmak üzere pek çok ürüne erişim sıkıntısı çekilmiştir. Savaş dönemi hükümetleri halkın ekonomik sıkıntısını hafifletmek, başta iye maddeleri olmak üzere temel tüketim maddelerine ulaşmalarını sağlamak için çeşitli tedbirler almıştır.

İkinci Dünya Savaşı ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğunu oluşturan köylüleri derinden etkilemiş; köylülerin beslenme, sağlık, kıyafet ihtiyaçlarını gidermeleri önemli bir sorun haline almıştır. Kırsal kesimde yaşayan insanların giyinme ihtiyaçları için uygun ücrete sağlam ve dayanıklı kumaşlar imal edilmiştir. Devlet fabrikalarında hazırlanan Türk köylüsünün giyebileceği tarzda kumaşlar elbise yapılarak uygun fiyata satılmıştır. Yapılan elbiselerin köylülerin çalışma yaşamlarına uygun olmaması, bölgelere ve iş kollarına göre farklı elbiselerin tasarlanması gerektiği eleştirileri yapılsa da mevcut uygulama ile araçlar ortadan kaldırılarak ülke genelinde fiyat birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kadın, erkek, çocuklara yönelik yazlık ve kışlık elbise, çamaşır ve ayakkabı çeşitleri hazırlanıp satılmıştır. Basında yer alan ilanlar ve haberlerle fiyatlar halka duyurulmuştur. Hatta uygun bölgelerde köylülere dokuma tezgahı kullanımı öğretilerek kendi giysilerini kendilerinin dokuması hedeflenmiştir.

Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılara rağmen halen lüks tüketimin görülmesi üzerine ihtiyaca değil zevke hitap eden gıda ve giyim maddelerinin yasaklanması ve sınırlandırılması görüşü gündeme gelmiştir. Sabit gelirlili ve yoksul kesimlerin giyim ihtiyaçlarının temin edilmesi için tek tip elbise ve tek tip ayakkabı imalatı çalışmaları başlatılmıştır. Ayakkabı imalatı konusunda 1939-1942 yılları arasında iyi niyetli bir takım çalışmalar yapılsa da malzeme azlığı ve fiyat pahalılığı gibi sebeplerden ötürü başarılı olunamamış, az miktarda ayakkabı üretilebilmiştir. 1943-1945 yılları arasında kadın, erkek ve çocuklara yönelik çeşitli beden aralıklarında yazlık ve kışlık halk tipi elbise, çamaşır imalatı yapılmış, fiyatlar ve satıcılar gazetelerle halka duyurulmuştur.

## Kaynakça

### Resmi ve Süreli Yayınlar

*Akşam* Gazetesi

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

*Cumhuriyet* Gazetesi

*Haber* Gazetesi

*İkdam* Gazetesi

TBMM Zabıt Cerideleri

*Ulus* Gazetesi

*Ülkü* Dergisi

*Vakit* Gazetesi

*Vatan* Gazetesi

### İnceleme Eserler

Ağaç, S., Çivitci, Ş., Saygılı B.(2007). Cumhuriyet'ten Günümüze Kadın Giyim Kültüründeki Değişimler Üzerine Bir Araştırma, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 38. ICANAS, 10-15.09.2007 Ankara. ss: 1-21.

Akandere, O. (1998). *Milli Şef Dönemi Çok Partili Hayata Geçişte Rol Oynayan İç ve Dış Tesirler 1938-1945*, İz Yayıncılık, İstanbul.

Albayrak, E.(2016). İkinci Dünya Savaşı'nın (1939-1945) Kadın Giyimine Etkileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 35, Aralık 2016, ss: 539-555.

Bülbül, İ. (2006).İkinci Dünya Savaşı'nın Türkiye'de Sosyal Hayata Olumsuz Yansımaları, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, S. 9, C. 5, ss. 1-52.

Goloğlu, M. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi III 1939-1945 Milli Şef Dönemi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul .

Gökbunar, A., Kahriman H. (2014). *Karneli Yıllar Bir Savaş Maliyesi Uygulaması*, Nobel Yayınları, Ankara.

Karaosmanoğlu, Y. (1984). *Politikada 45 Yıl*, İletişim Yayınları.

Koçak, C. (2007). *Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945)*, C.II, İletişim Yayınları, İstanbul.

Metinsoy, M. (2007). *İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye Savaş ve Gündelik Yaşam*, Homer Kitapevi, İstanbul.

Öndoğan, Z. (1996). 1940'dan 1960'a Kadar Moda, *Ege Üniversitesi Tekstil ve Konfeksiyon Dergisi*, S. 4, ss: 364-370.

Tekeli, İ., İlkin S. (2014). *İktisadi Politikaları ve Uygulamalarıyla İkinci Dünya Savaşı Türkiye'si*, C. II, İletişim Yayınları, İstanbul.



EKLER



EK 1: *İkdam* Gazetesi, 11 Mayıs 1939, nr. 117, s. 1.  
Ucuz Köylü Elbiselerinin Satışa Çıkarılması



Ek 2: *Cumhuriyet* Gazetesi, 11 Mayıs 1939, nr. 5385, s. 1.  
Köylüler için hazırlanan elbise örneği

## **Köylü elbiseleri**

**Seri imalâta başlandı, nünuneler, yarın akşam Ankaraya gönderiliyor**



Köylü için yazlık kadın mantoları ve yazlık erkek elbise ve çamaşırları üzerinde seri imalâta başlanmıştır. Devletin bir programla fabrika maliyet fiyatına köylüye tevzi edeceği bu elbiselerden kadın elbiseleri kumaşı, Kayseri fabrikasında ve Türk köylüsünün ötedenberi giymeğe alışık olduğu kumaş nünuneleri gözönünde tutularak yapılmış, gene köylümüzün giydiği manto şekilleri bugünün telâkki ve ihtiyaçlarına göre, modern bir şekle sokularak dikilmiştir. Bu mantolar, boylarına göre, 255 - 325 kuruş arasında mal olmuştur; böylece satılacaktır. Yazlık erkek elbiseleri için Ereğli fabrikasında kumaşlar yaptırılmış ve yünlü desenleri üzerinden yapılanları 280 - 340, düz kumaştan olanları 255 - 310 kuruş arasından boylarına göre maletmek imkânı hasıl olmuştur. Köylümüz için kışlık olarak mukavemeti fazla avcı biçiminde yeni elbiseler hazırlanmaktadır. İlk nünuneleri yarın Yerli Mallar Pazarları Müdürü Ahmed Özbakır Ankaraya götürecektir ve alâkadar makamlara gösterecektir. Köy ihtiyar heyetlerine köylü elbiselerinin emirlerine hazır olduğu bildirilecek ve ihtiyar heyetleri vasıtasile tavizat yapılacaktır.

Ek 3: *Cumhuriyet* Gazetesi, 11 Haziran 1939, nr. 5416, s. 2.  
Seri imalatına başlanan köylü elbisele



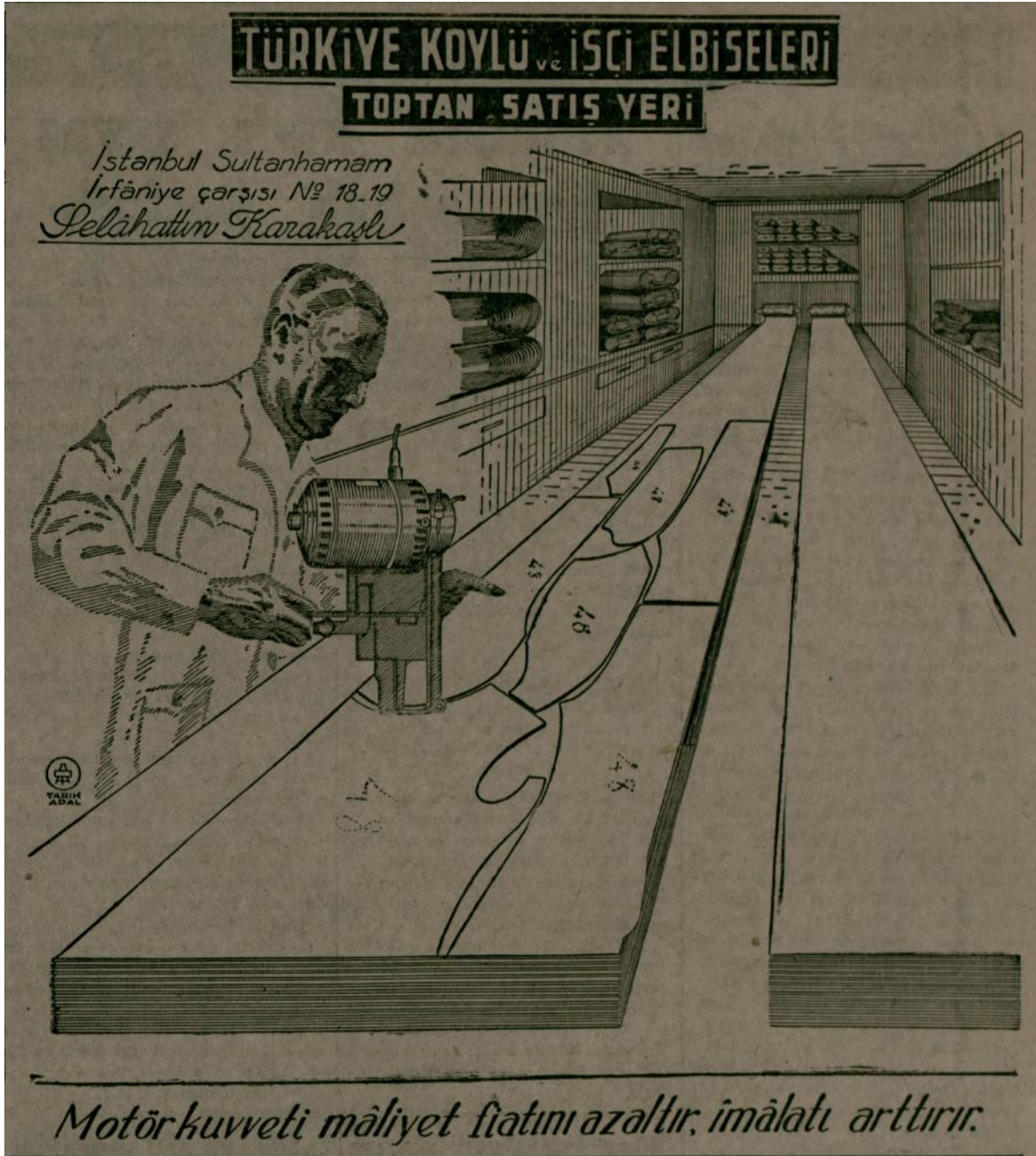
Ek 4: Cumhuriyet Gazetesi, 16 Mart 1943, nr. 6673, s. 4.  
Köylü ve işçi elbiseleri toptan satış merkezi



Ek 5: Cumhuriyet Gazetesi, 10 Mart 1943, nr. 6667, s. 4.  
Köylü ve işçi elbiseleri toptan satış merkezi



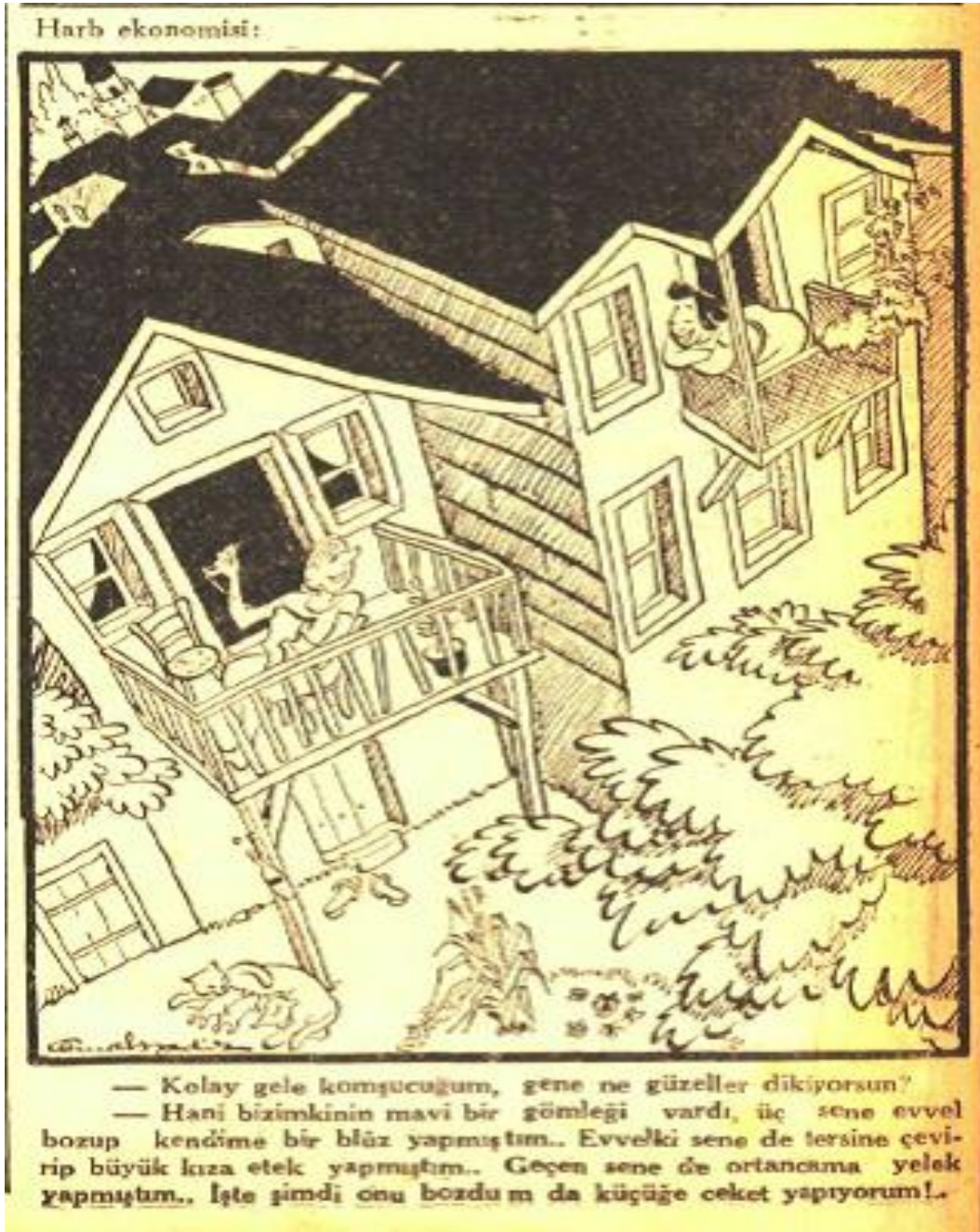
Ek 6: Cumhuriyet Gazetesi, 3 Mayıs 1943, nr. 6721, s. 4  
Yazlık köylü ve işçi elbiseleri satışa çıkarılmıştır.



Ek 7: Cumhuriyet Gazetesi, 23 Mart 1943, nr. 6680, s. 4.  
Köylü ve işçi elbiseleri yapılışını gösteren afiş



Ek 8: *Akşam* Gazetesi, 27 Mart 1939, nr. 7342, s. 1.  
Kıyafet masraflarının lüks tüketime girmesi



Ek 9: *Cumhuriyet* Gazetesi, 29 Haziran 1944, nr. 7139, s.1.

Kıyafet masraflarının lüks tüketime girmesi, eski kıyafetlerin bozularak yenilerinin yapılması



# Halk tipi ayakkabılar

660 kuruş fiatla hafta başında  
piyasaya çıkarılacak



Hazırlanan halk tipi ayakkabıları

İstanbul ticaret ve sanayi odası tarafından evsafı tespit edilip Ticaret Vekâletince kabul olunan halk tipi ayakkabıların 660 kuruştan piyasaya çıkarılması imkânı hasıl olmuştur. Fiat murakabe komisyonu tarafından yeni tespit edilen yaş deri fiatları halk tipi ayakkabılara fiat vazolunduğu zamanın aynı olduğundan halk tipi ayakkabı fiatlarına evvelce yapılması zarureti olan bir lira zammın icrasına lü-

zum kalmamıştır.

İlk defa ayakkabıcılar kooperatifi tarafından hazırlanan halk tipi ayakkabılardan seri halinde imale başlanmıştır. Hafta başında ayakkabılar piyasaya çıkarılacaktır. Halk tipi ayakkabıların altları sığır derisi ve yüzleri vidaladır. Burun ve ökçelerinde demir vardır. Bu tip ayakkabıların piyasadaki aynı tip ayakkabıların hepsinden sağlam olduğu temin olunmaktadır.

Ek 10: Cumhuriyet Gazetesi, 21 Haziran 1941, nr. 6059, s. 4.  
Hazırlanan halk tipi ayakkabı örnekleri



Ek 11: Cumhuriyet Gazetesi, 10 Ocak 1944, nr. 6968, s. 1.  
Ayakkabı fiyatlarının pahalılığı



## The Research on English Language Learning Motivation of Business Administration Students in the Process of Integration into the Global Labor Market

*Küresel İşgücü Pazarına Entegrasyon Sürecinde İşletme Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Motivasyonunun Araştırılması*

**Erol Poyraz\* & Erkan Poyraz\*\***

### Öz

Bu nicel araştırmanın amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İşletme Bölümü'nde okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İşletme Bölümü'nde okuyan 140 gönüllü öğrenci (F: 66, M: 74) oluşturmuştur. Araştırma, tanımlayıcı araştırma modeli ve karşılaştırmalı ve korelasyonel ilişkisel modellere dayalı olarak tasarlanmıştır. Kantitatif araştırma verileri, "Filipinliler için Yabancı Dil Öğrenme Motivasyon Anketi (FLLMQ-F)" adlı anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların genel motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon (ekonomik ve kariyer amaçları) ile ilişkili olduğunu ve İngilizce öğrenme süreci boyunca içsel motivasyonlarının fazla olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, gelecekteki mesleği için İngilizce dilini iş hayatında nihai bir araç olarak gören katılımcıların özel sektörü seçtikleri görüldü.

*Anahtar Kelimeler:* İngilizce, motivasyon, küresel işgücü piyasası, işletme yönetimi

### Abstract

The aim of this quantitative study was to research the degree of English language learning motivation of the students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University in Turkey. The participants of the study were 140 voluntary students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University in Turkey. The study was designed based on descriptive survey model and comparative and correlational associative models. The quantitative research data were collected through the questionnaire called "Foreign Language Learning Motivation Questionnaire for Filipinos (FLLMQ-F). The results indicate that the participants' overall motivation sources were related to extrinsic motivation (their economic and career purposes) and there was not seen much intrinsic motivation in them during English learning process. It was also seen that the participants selected private sector in research as their future profession consider English language as an ultimate tool for their business life.

*Keywords:* English Language, motivation, global labor market, business administration

\* Bahçeşehir Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Doktora Öğrencisi; erolpoyraz93@hotmail.com; ORCID: [orcid.org/0000-0001-6617-0692](https://orcid.org/0000-0001-6617-0692)

\*\* (Prof. Dr.); Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü; poyraz@mu.edu.tr; ORCID: [orcid.org/0000-0002-6442-4705](https://orcid.org/0000-0002-6442-4705)

---

## Introduction

### 1. Motivation

It is widely accepted that motivation is crucial and vital component for determining learning achievement by most of the researchers and instructors (Dörnyei, Csizer & Nemeth, 2006). The term of motivation also becomes more of an issue in language education. During the process of language learning, at first, motivation can be regarded as an accelerating component that initiates foreign language learning and afterwards it becomes a driving force to maintain the learning process. In order to achieve long-term goals in foreign language education, sufficient motivation should be provided. In addition to teaching methods and well-built curricula, motivation should be considered as a key element that ensures student achievement (Dörnyei, 2005).

When literature is examined, it is seen that there is not a single definition of the term of motivation. Many researchers have many different definitions. Gardner (2010) states that the definition of motivation is not easy to make and there is no consensus on one eventual definition that includes all the elements that reflect motivation term. Harmer (2008) defines motivation as “internal drive” which directs people to accomplish things for the sake of achievement. According to Williams, Burden and Lanvers (2002), motivation refers a statement of cognitive stimulation which enables someone to decide to act so as to accomplish his or her desires and goals. Furthermore, Keller’s (1987) definition of motivation is that “motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in this respect”. As it is seen, literature has various definitions about motivation. Besides when motivation factor is a matter of discussion, it is necessary to talk about intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation generally means a condition of performing an activity for pleasure and gratification which come from participation (Deci, 1975). On the other hand, extrinsic motivation refers to an action which is done just because it results with a separable outcome (Ryan & Deci, 1996).

### 2. Second Language Learning Motivation

#### 2.1. Socio-educational Model

In language learning process, socio-educational model is very important to be mentioned. The model is a general characteristic of the individual that applies to any opportunity to learn a language (Gardner, 2007). Socio-educational model was first coined by Gardner (1985) in the early sixties through the eighties and the that model was influential therefore following studies related that model were conducted by researchers (Keblawi, 2006). In this model, Gardner suggested two kinds of motivation which were called as “integrative” and “instrumental”. The integrative motivation means a desire that learners have to communicate or even cooperate with people who speak the target language. On the other hand, the instrumental motivation refers to a desire which is related to more practical reasons which could be getting a better job, higher payment or succeeding an exam (Gardner, 1985). The socio-educational model proposes that in language learning process, cultural beliefs have great impact on the nature and the role performed by attitudes and motivation. It should be thought that a person is a member of particular culture and the person has many personal things that are affected by that culture, when motivation is a matter of discuss. That person’s cultural context reflects itself in terms of his or her attitudes and motivation sources (Gardner, 2007). The socio-educational model emphasizes that language learning is very different subject when other language learning subjects are taken consideration (Crookes & Schmidh, 1991). Au (1988) summarized the socio-educational model in five points:

- Integrative motive hypothesis: an integrative motive is associated with the achievement in L2.
- Cultural belief hypothesis: cultural beliefs can influence the development of an integrative motive as well as the degree to which integrative and achievement are related.
- Active learner hypothesis: motivated learners are successful because they are active learners.
- Causality hypothesis: integrative motivation is a cause while L2 achievement is the effect.
- Two-process hypothesis: aptitude and integrative motivation are dependent factors in L2 learning.

When Gardner and colleagues tried to maintain the socio-educational model, they stated that “motivation for language learning includes not only the goal orientation but also the following: (1) the desire to learn the language; (2) attitudes towards the language; and (3) the effort expended achieving such goals” (Crookes & Schmidt, 1991, p. 475).

## **2.2. Other Models Related to Second Language Learning Motivation**

In the model called Speech Accommodation which was developed by Giles and Byrne (1982), it was represented that motivation takes place as a primary feature in second language learning and unlike Gardner who considered language learning in a school context, the speech accommodation model is not restricted by educational context. It was only limited by the linguistic behavior of dependent groups. Schumann (1986) also contributed with Ac-cultural Model in second language learning. Naturalistic setting is the only restriction of the model and also it was highlighted that integrative motivation is important and necessary step in second language learning because integrative motivation expresses an outcome in advance that second language learners acquire the second language only the level that they “acculturate” to the second language community. Motivation only serves itself as a social and psychological factor which supports the construct of acculturation in this model. Schumann’s acculturation model enable the learner into get in touch with target language speakers and by doing that “the negotiation of appropriate input” and “the immediate cause of language acquisition” are provided for the learners. That’s why Schumann’s model is bounded to Krashen’s monitor model (Krashen, 1985).

## **3. Research Questions**

- What is the degree of English language learning motivation of the students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University?
- What is the relationship between the students’ gender and their English language motivation?
- What is the relationship between the region from where the students are and their English language motivation?
- What is the relationship between the students’ profession choice after graduation and their English language motivation?

## **4. Methodology**

### **4.1. Research Design**

This study was conducted to investigate the degree of English language learning motivation of the students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University in Turkey. The study was designed based on descriptive survey model and comparative and correlational associative models. All findings were examined by SPSS program in the study

## 4.2. Participants

The participants of the study were 140 voluntary students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University in Muğla province in Turkey. The further demographic characteristics about the participants were given in Table 1.

Table 1

### *Demographic Characteristics of the Participants*

<b>Demographic Characteristics of The Participants</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
The Participants' Gender	Female	66	47,1
	Male	74	52,9
	<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100,0</b>
The Geographic Region Where The Participants live	Marmara	28	20,0
	Aegean	53	37,9
	Black sea	5	3,6
	Mediterranean	16	11,4
	Eastern Anatolia	3	2,1
	South Eastern Anatolia	12	8,6
	Central Anatolia	23	16,4
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100,0</b>	
The Participants' Future Profession Sector	Public Sector	46	32,9
	Private Sector	61	43,6
	Self-Employment	33	23,6
	<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100,0</b>

## 4.3. Data Collection Instrument

This quantitative research data were collected through the questionnaire called “Foreign Language Learning Motivation Questionnaire for Filipinos (FLLMQ-F)” by Gonzales (2014). The questionnaire contains 30 items which are rated on the likert scale (5-point likert type scale) (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=undecided, 4=agree, 5=strongly agree). Before the questionnaire, 3 demographic questions (about their gender, the region from where they are and the profession choice after graduation) were asked to students. Gonzales (2014) used the questionnaire in two studies for piloting. In the first study, the questionnaire was applied to 115 students from top private University in Philippines and then for the second study, 230 students from top two private Universities in Philippines were the participants for the questionnaire’s piloting.

For this research, in order to determine the construct validity of the PI-SHBScienceLAS, KaiserMeyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity tests were used to determine whether the data set was suitable for factor analysis before applying the exploratory factor analysis data set.

KMO, which is higher than 0.60, showed that the data was suitable for factor analysis. The additional information about the questionnaire was given in Table 2.

Table 3

*The results of validity test for factor analysis*

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.908
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4138.512
	Df	435
	Sig.	.000

As is seen in table 2, KMO was found as 0.908 which was quite higher than minimum required value (0.60). The result of the Bartlett' test was found as significant (Approx. ChiSquare=4138.512; df=435; Sig.=0.000). These results showed that the data was suitable for exploratory factor analysis.

#### **4.4. Data Analysis**

Firstly, factor analysis was performed after determining the construct validity of FLLMQ-F and in order to elicit the answers of the first and the second research questions in the current study, descriptive analyses (mean and standard deviation) of the dimension of FLLMQ-F were performed in the direction of the participants' answers without taking into account any variables then for the third research question, One way ANOVA test was used to test the means of items which were more than two groups and T-Test was used to test whether the difference between the averages is meaningful (significant) at a certain level of confidence by comparing the averages of a group or sample with two dependent variables. Finally, Post-Hoc tests were applied to determine which groups show difference when there was a difference between groups.

Table 3

*The factor analysis results of FLLMQ-F*

Questions	Components			
	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3	Dimension 4
Question 1	.888			
Question 2	.893			
Question 3	.879			
Question 4	.746			
Question 5	.874			
Question 6	.909			
Question 7	.897			
Question 8	.844			
Question 9	.864			
Question 10	.785			

Question 12	.568	
Question 19	.675	
Question 11		.719
Question 17		.681
Question 22		.604
Question 24		.605
Question 26		.796
Question 28		.609
Question 29		.778
Question 30		.687
Question 18		.555
Question 27		.537
Question 13		.609
Question 14		.651
Question 15		.614
Question 16		.686
Question 20		.557
Question 21		.814
Question 23		.744
Question 25		.638
Explained Variance = 71.958 %		

There were 30 questions on the scale and factor analysis revealed that the scale had 4 dimensions in the study. Total explained variance was calculated as 71.958 %, which is supposed to be expected 50 % and above in social science studies. The dimension distributions of questionnaire items were given in table 4.

Table 4

*The dimensions of FLLMQ-F and the items in each dimension*

DIMENSIONS	ITEMS
Dimension 1: Desire for career and economic enhancement	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,19
Dimension 2: Need for cultural integration	11,17,22,24,26,28,29,30,18,27
Dimension 3: Desire to become a global citizen	13,14,15,16
Dimension 4: Self-satisfaction with learning	20,21,23,23,25

As is seen in table 4, the dimension of desire for career and economic enhancement has 12 questionnaire items. Need for cultural integration dimension has 10 items. Desire to become a global citizen dimension has 4 items and the dimension of self-satisfaction with learning has 5 items in the current study.



## 5. Findings

Table 5

*The descriptive Statistics for FLLMQ-F*

DIMENSION	Mean	Std. Deviation
Desire for career and economic enhancement	3,92	1,099
Need for cultural integration	3,37	.948
Desire to become a global citizen	3,67	1.038
Self-satisfaction with learning	2,91	.963

In the table of the descriptive statistics for FLLMQ-F, it was represented that the mean of the dimension of desire for career and economic enhancement was found out as 3,92 which means that the students agree on the decision that being able to use English language have considerable impact on their future career and economic enhancement. Moreover, regarding the dimension of need for cultural integration, the mean was 3,37 which offers a meaning that the students are not precisely of the same mind on the agreement that being able to use and know English language are the needs for cultural integration. Although the students are undecided about the importance of English language in cultural integration, they are well aware of the fact that if someone has a desire to become a global citizen, English language is crucial factor in the process. When it comes to self-satisfaction with learning English language, the students are not too enthusiastic to learn English just because they enjoy it. As a result of descriptive statistics of FLLMQ-F, the first research question (What is the degree of English language learning motivation of the students who study in business administration department at Muğla Sıtkı Koçman University?) was answered. With help of descriptive statistics, it was observed that while the intrinsic motivation of the students was observed as low, the extrinsic motivation was found out considerably high in terms of the process of English language learning. Namely, the students consider English language as a tool for their future careers to get advantage of it for financial interest. There is not seen much interest in learning English for the students just because they find pleasure in it.

The Dimensions of FLLMQ-F were analyzed by independent T-Test to find out whether they indicate differences on account of the 4 dimensions of the scale and gender or not.

Table 6

*The results of independent T-Test of the dimensions of FLLMQ-F*

DIMENSION	Group	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig.
Desire for career and economic enhancement	Male	66	3,63	1,152	-2,983	138	,003
	Female	74	4,17	,990			
Need for cultural integration	Male	66	3,33	1,020	-0,376	138	,707
	Female	74	3,40	,885			
Desire to become a global citizen	Male	66	3,45	1,11	-2,372	138	,019
	Female	74	3,86	,929			

Self-satisfaction with learning	Male	66	2,90	1,011	-0,124	138	,901
	Female	74	2,92	,925			

According to T-Test analysis in Table 6, it was revealed that the dimensions of “Desire for career and economic enhancement (Sig.<0,05)” and “Desire to become a global citizen (Sig.<0,05)” indicated significant differences in terms of their relationship with the students’ gender factor because of the fact that both of their significance value (Sig.) scores are more than 0,05. On the other hand, it was observed that the dimensions of “Need for cultural integration (Sig.>0,05)” and “Self-satisfaction with learning (Sig.>0,05)” did not show substantial difference according to gender factor.

In the dimension of “Desire for career and economic enhancement”, the result of T-Test revealed that while the male participants do not have a proper consensus about the economic and career boosting function of English language, the female participants profoundly agree on that the impact of English language on their future economic and career life will be crucial and essential. As a second dimension indicating differences between the females and the males, “Desire to become a global citizen” was considered as important factor by the female participants, although the female participants were undecided about the necessity of the dimension. Namely, the female participants think that in order to become a global citizen, English language is a need for this process yet the male participants are not as precise as the females on the issue.

After the results of T-test, one way ANOVA test was applied to reveal whether there is a difference between the dimensions of FLLMQ-F and the geographic regions where the participants live or not. The results were given in following table.

Table 7

*The results of One-Way ANOVA test on the scores of the dimensions of FLLMQ-F by the geographic regions where the participants live*

DIMENSIONS		Sum of Squares	df	Mean square	F	p
Desire for career and economic enhancement	Between Groups	9,040	6	1,260	1,260	,280
	Within Groups	159,100	133	1,196		
	Total	168,140	139			
Need for cultural integration	Between Groups	12,451	6	2,075	2,449	,028
	Within Groups	112,714	133	,847		
	Total	125,166	136			
Desire to become a global citizen	Between Groups	12,110	6	2,018	1,948	,078
	Within Groups	137,776	133	1,036		

	Total	149,886	139			
Self-satisfaction with learning	Between Groups	15,832	6	2,639	3,102	,007
	Within Groups	113,119	133	,851		
	Total	128,951	139			

According to one way ANOVA results in table 7, it was examined that there is statistically significant difference between the geographic region where the participants live in and the mean scores which belong to the dimension of “Need for cultural integration” (F= 2,449; Sig. <0,05) and the dimension of “Self-satisfaction with learning” (F= 3,102; Sig.<0,05). On the other hand, there is not seen significant difference between “Desire for career and economic enhancement” and “Desire to become a global citizen” and the geographic region in which the participants live. Multiple comparisons (LSD) test was performed to “Need for cultural integration” to determine which group differed in the dimensions showed differences. As a result of the test, it was found out that except for the participants who live in Mediterranean Sea region, all participants from other regions did not indicate any difference among them in terms of the relationship between the region where the participants live and “Need for cultural integration”. The participants from Mediterranean Sea region have substantial difference from other geographic regions for the dimension of “Need for cultural integration”. Furthermore, in the dimension of “Self-satisfaction with learning”, it was observed that the situation is similar to the dimension of “Need for cultural integration”. The participants from Mediterranean Sea region differed from other participants from other regions regarding the dimension of “Self-satisfaction with learning”. The participants from other regions, except for Mediterranean Sea region, did not show difference among them.

As a final demographic variable, the future profession choices of the participants were analyzed to investigate whether the dimensions indicate differences towards the participants’ job choices by one way ANOVA test. The following table shows the results of the test.

Table 8

*The results of One-Way ANOVA test on the scores of the dimensions of FLLMQ-F by future profession choice of the participants*

DIMENSIONS		Sum of Squares	df	Mean square	F	Sig.
<b>Desire for career and economic enhancement</b>	Between Groups	2,912	2	1,456	1,207	,302
	Within Groups	165,227	137	1,206		
	Total	168,140	139			
<b>Need for cultural integration</b>	Between Groups	6,266	2	3,133	3,610	,030
	Within Groups	118,900	137	,868		

	Total	125,166	139			
<b>Desire to become a global citizen</b>	Between Groups	1,691	2	,845	,781	,460
	Within Groups	148,195	137	1,082		
	Total	149,886	139			
<b>Self-satisfaction with learning</b>	Between Groups	4,535	2	2,267	2,497	,086
	Within Groups	124,416	137	,908		
	Total	128,951	139			

As a result of one way ANOVA test, it was revealed that only the dimension of “Need for cultural integration” ( $F=,781$ ;  $Sig.<0,05$ ) have considerable difference towards the participants future profession choices. Except for “Need for cultural integration”, all dimensions indicated similar result among them. Then, multiple comparison test (LSD) was performed to the dimension indicating difference and it was resulted that the participants who chose private sector as their future profession show substantial difference from other participants towards “Need for cultural integration”. Other participants who chose public sector and self-employment as their future jobs did not reflect any difference between them.

### Discussion

Together with the globalization of the economic and financial system, quality increase in labor market is inevitable all over the world. Simultaneously with the whole world, adapting to the competitive environment in the labor market has become a necessity for Turkish people. The production and sales activities and the movements of the financial capital without limitation had to need more qualified laborers. One of the most important qualities of laborers in the intense competitive environment of international trade is English language knowledge. After graduation, the majority of the part of the labor force to be put into business life will undoubtedly be graduates of business faculties. For this reason, it is extremely important that students who graduate from business faculties know a good English language as a universal language.

In addition to formal institutional teaching process during English learning process, learners should learn English language by themselves. In order to accomplish self-learning process properly, motivation should be regarded as crucial factor which shapes learners’ attitude to target language. Furthermore, learners’ intrinsic and extrinsic motivations are key elements which drive learners’ learning process. By establishing learners’ motivation sources, further steps can be taken to enhance their language learning process of learners. On the other hand, it is vital important to comprehend that English language is considered as a global tool which enables different people from different cultures to communicate among them at the present time. It is not also surprising to observe that English language is essential for the people who want to make difference in their professional life. In a nutshell, for enhancing and simplifying the ways of learning English language for the learners in business life, it is very important to find out learners’ motivation sources.

---

### Conclusions

This study was conducted to investigate the degree of English language learning motivation of the students who study in business administration department.

The participants are well aware of that English language has great impact on their career and economic enhancement and they considerably agree on its decisive role in business life. Besides, the participants profoundly appreciate that for understanding and keeping up with global integration with the rest of the world, English language is fundamental and essential tool. On the other hand, it was revealed that the participants do not have self-satisfaction during the process of learning English language. They do not try to learn English language just because they find fun in it. Furthermore, the participants were analyzed to find out the relationship between being global person and English language and the result was that they are undecided about the fact that in order to become a global citizen, they need to know and use English language. To sum up, the participants' overall motivation sources were related to extrinsic motivation (their economic and career purposes) and there was not seen much intrinsic motivation in them during English learning process.

When gender variable was included in the research, it was revealed that the scores of the female participants were more than the male participants in terms of the effect of English language on their economic and career enhancement. Namely, because of the fact that women want to themselves more in the business world than men, the female participants consider English language in a way of more important issue than the male participants. Similar to career and economic improvement issue, the male participants do not recognize English language as much as the female participants do since men give more importance to the production based potentials than social issues in business. The feature of geographic region is also a variable in the current research. According to result of comparison of learners' motivation and their geographical region where they live, the participants from Mediterranean Sea region are the leaders who think that the place of English language in cultural integration with the rest of the world is crucial, when compared to other participants. The students from Mediterranean Sea region are also the ones who have the most intrinsic motivation in terms of English language learning in the current research. The possible reason why the participants from Mediterranean Sea region think like that is a matter of tourism. As the leader of Turkish tourism region, Mediterranean Sea region contributes very effectively to Turkish government in terms of both financial and employment issues so it is obvious that the participants from that region require English language more as a result of exposure of this intercultural relationship with the world. Moreover, when the variable of participants' future profession choices were included, it was seen that the participants selected private sector in research as their future profession consider English language as an ultimate tool for their business life. It is not surprising to find out that because in private sector, being able to know and use English language is constant demand from the candidates in business life at the present day. The participants who chose public sector and self-employment remained lower than the participants who selected private sector in the research.

---

## References

- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language learning*, 38(1), 75-99.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2005) The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology* 24, 1–31.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). Peter Lang.
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 3(1), 17-40.
- Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT journal*, 62(3), 313-316.
- Keblawi, F. (2006). *Motivational orientations, attitudes, and demotivation: A case study of Muslim Arab learners of English in public schools in Northern Israel* (Doctoral dissertation, University of Aberdeen).
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance Improvement*, 26(8), 1-7.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal*, 28(4), 503-528.



## Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimleri ve (Türkiye'deki) Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünceleri

*Multicultural Experiences of Teacher Candidates and Thoughts about the Cultural and Social Groups That Exist Within Turkey*

**Hamdi Karakaş \* & Yahya Han Erbaş\*\***

### Öz

Bireylere ait olan farklılıkların artması ile birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi çeşitliliğe bakış açılarının ve farklılıklara karşı düşüncelerinin değerlendirilmesi konusu öğretmen yetiştirme programları için önem kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerini ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerini belirlemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Narvaez vd. (2010)'nin geliştirdiği Çokkültürlü Deneyimler Anketi kullanılmıştır. Anket Türkçeye uyarlanmış, 2 soru Türkiye'deki alt kültürlerin varlığı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracı, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir eğitim fakültesinde 189 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programı aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin yetersiz olduğu ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik bakış açılarının büyük oranda nötr seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları Türkiye'deki bazı gruplara toplum tarafından çoğu zaman negatif ayrımcılık yapıldığını düşündüğü çoğu gruba yönelik herhangi bir ayrımcılık yapılmadığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının düşünceleri cinsiyet ve coğrafi bölge değişkenine göre incelenmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerini artıracak, Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerini sağlayabilecek çeşitli öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Çokkültürlülük, Kültürel ve Sosyal Gruplar, Öğretmen Adayı

### Abstract

The aim of this study is to assess teacher candidates' multicultural experiences and examine their thoughts about the cultural and social groups that exist within Turkey. The study employed quantitative research methods. Narvaez, Endicott and Hill (2010) developed the Multicultural Experiences Questionnaire (MEQ), which was used as the data collection instrument. The questionnaire was adapted to Turkish, and two questions were rearranged. This questionnaire was given to 189 teacher candidates in an education facility located in the Central Anatolia Region of Turkey. According to the results of the research, the teacher candidates' multicultural experiences are inadequate and the study participants don't really have any positive or negative thoughts about most of the groups. Their points of view regarding the cultural and social groups that exist within the country are neutral. In addition, while the teacher candidates who participated in the study often think that society tends to discriminate against some groups living within Turkey, they have concluded that most cultural and social groups within Turkey do not face discrimination. The study concludes with proposals aimed at assisting teacher candidates to improve their multicultural experiences and develop positive attitudes regarding the cultural and social groups that exist within in Turkey.

*Keywords:* Multiculturalism, Cultural and Social Groups, Teacher Candidate

\* (Öğr. Görv); Cumhuriyet Üniversitesi; hamdikarakas58@yahoo.com.tr; ORCID: [orcid.org/0000-0001-9209-4128](https://orcid.org/0000-0001-9209-4128)

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yahyahan@gmail.com; ORCID: [orcid.org/0000-0003-0802-4536](https://orcid.org/0000-0003-0802-4536)

### Extended Summary

**Introduction:** In recent years, the Republic of Turkey has been one of the countries most affected by nearby immigration movements. As a result of these movements, Turkey has become host to more immigrants than ever before, and it currently hosts more displaced individuals than any other country. Banks (1993) has suggested that the primary objective of multicultural education is to prepare the environment such that students can access high-quality educational experiences regardless of the differences among them, such as ethnic, social class, and religious differences. The second objective is to ensure that no students face discrimination in schools and that all students have access to the same or equal educational opportunities without regard for their social-class differences and genders. Migration movements and social or cultural differences among people and groups that exist within Turkey are increasing and thus continuing to affect the country's social climate; as such, it is increasingly important to investigate how individuals, especially teachers and teacher candidates, assess and respond to these social differences. Researchers have recognized that evaluations of teachers and teacher candidates' perspectives towards individual differences in the classroom become more important than ever.

It is important for researchers to evaluate the prospects of future prospective teachers for classroom diversity and considerations for differences. In this context, the purpose of the current study is to examine the teacher candidates' multicultural experiences and thoughts regarding the cultural and social groups that exist within the country. To this end, the following research questions were addressed:

1. What are the teacher candidates' levels of multicultural experiences?
2. What are the teacher candidates' levels of thoughts regarding the cultural and social groups that exist within the country?
3. Do the teacher candidates' average scores regarding their thoughts on the cultural and social groups that exist within the country differentiate according to geographical region?
4. Do the teacher candidates' average scores regarding their thoughts on the cultural and social groups that exist within the country differentiate according to the gender variable?
5. What are the teacher candidates' thoughts regarding societal discrimination as it pertains to cultural and social groups that exist within the country?
6. Do the teacher candidates' average scores regarding their thoughts on societal discrimination as it pertains to cultural and social groups that exist within the country differentiate according to geographical region?
7. Do the teacher candidates' average scores regarding their thoughts on societal discrimination as it pertains to cultural and social groups that exist within the country differentiate according to gender differences?

**Method:** This study employed a screening model, which is a quantitative research method used to describe the teacher candidates' multicultural experiences and their thoughts regarding multiculturalism. This questionnaire was given to 189 teacher candidates in a school of education located in the Central Anatolia Region of Turkey. Narvaez, Endicott, and Hill (2010) developed the Multicultural Experiences Questionnaire (MEQ), which was used as the data collection instrument. The purpose of this instrument is to assess the individuals' experiences with regard to multiculturalism and their openness as it relates to different cultural and social groups. This questionnaire's items measure individuals' international travel experiences, diversity within individuals' friends' groups, individuals' positions against prejudice, and individuals' attitudes regarding specific cultural and social groups. An SPSS package program was used for statistical



analysis of the data. The researchers used parametric measurements by deciding that the normal distribution of the data was appropriate. Data obtained from this study were analyzed using percentage, frequency, arithmetic mean, dependent groups t-test, and ANOVA.

**Findings:** When we look at the answers to the questions that determine teacher candidates' levels of multicultural experiences, it becomes apparent that the teacher candidates' multicultural experiences are inadequate. Teacher candidates were found to be neutral with regard to the vast majority of groups in the country. As a result of the ANOVA test in which the average scores of thoughts were compared to the geographical variables, the difference between the averages was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). When the mean scores of male and female teacher candidates were compared according to the gender variable, the difference was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). Teacher candidates often think that society negatively discriminates against some groups that exist within the country, but they also believe that most groups do not face any discrimination. As a result of the ANOVA test in which the average scores of societal discriminations are compared with the geographical variables, the difference between the averages is statistically significant ( $p < 0.05$ ). The region with the highest average score of discrimination is the Black Sea Region, and the region with the lowest average score is the Marmara Region. Further, the teacher candidates' average scores with regard to societal discrimination of cultural and social groups that exist within the country suggest that the teacher candidates' opinions do not differ according to the gender variable ( $p < 0.05$ ).

**Conclusions and Recommendations:** According to the results of the research, the teacher candidates' multicultural experiences are inadequate, and the study participants don't really have any positive or negative thoughts about most of the groups. School experiences and work in the immigrant camps or in schools where immigrant populations are significant, or community service practices, may allow for teacher candidates to have more and richer multicultural experiences. Further, by the end of the training period, it seemed as though the teacher candidates' tendencies toward multiculturalism and their neutral positions led the teacher candidates to develop positive points of view with regard to differences and the cultural and social groups that exist within the country. During undergraduate education, intercultural communication courses or courses related to cultural and human diversity may serve to inform teacher candidates with regard to multicultural experiences and the development of positive attitudes. In addition, school experiences and teaching practice courses can provide student teachers with opportunities to gain experience in areas where different social and cultural groups exist (e.g., villages, districts, refugee centers).

## Giriş

Ekonomik fırsatlar, savaşlar, fakirlik, politik çekişmeler gibi sebeplerden dolayı birçok ülkede göçmenlerin sayısı her geçen gün artmakta, bu durum ülkelerde var olan kültürel yapıların da değişmesine neden olmaktadır (Elmas, 2016; Ünal, 2014). Son yıllarda bu göç hareketlerinden en fazla etkilenen ülkelerden biri de Türkiye Cumhuriyeti'dir. Bu göç hareketliliği Türkiye'yi her zamankinden daha fazla farklılıkları bünyesinde barındıran bir ülke hâline gelmiştir. Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Verileri 'ne (UNHCR, 2017) göre, yaklaşık 21 milyona yakın insan diğer ülkelere göç etmiş durumda ve Türkiye 3 milyondan fazla mülteci ile dünyanın en büyük mülteci barındıran ülkesi durumuna gelmiş bulunmaktadır. Tabii Türkiye'deki farklılıklarının tek sebebi olarak son yıllarda meydana gelen göç hareketlerini görmek yanlış bir bakış açısı olabilir. KONDA Araştırma ve Danışmanlık Şirketi'nin (2006) yapmış olduğu bir araştırmada; Türkiye'de yaşayan bireylerin yaklaşık %15'i ana dillerini Türkçe 'den farklı bir dil olarak tanımlarken, etnik yapılarını Türk olarak tanımlamayan bireylerin ise ülke nüfusunun %22'sine denk geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nüfus hareketlerinin her zamankinden daha fazla olduğu günümüzde, bireylerin toplumdaki farklılıkları nasıl değerlendirdikleri konusu üzerine çokkültürlü eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde meydana gelen Medeni Haklar Hareketi (Civil Rights Movements)'nin bir sonucu olarak ortaya atılan çokkültürlü eğitim, günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. ABD'de bu alanda çalışan ve önde gelen araştırmacılarından biri olan James Banks (1993), çokkültürlü eğitim kavramı için iki önemli amaç belirlemiştir. Çokkültürlü eğitimin ilk amacını etnik, sosyal sınıf, dinî inanış gibi farklılıklara bakılmadan öğrencilere yüksek kalitede eğitim deneyimine sahip olmaları için gerekli ortamın hazırlanması olarak belirlerken, ikinci amacını sınıf ve okul içinde cinsel ayrımcılık yapmadan, bütün öğrencilerin aynı eğitim fırsatını elde etmelerini sağlamak olarak belirlemiştir. Sleeter ve Grant (1994) çokkültürlü eğitimin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri birbirinden farklılık gösteren öğrencilerin, eğitim-öğretim ortamına daha iyi adapte olması için uygulanan bir model olarak tanımlamışlardır. Gay (2004) ise, öğrenme seviyelerinin artması için farklı yaşantılara sahip öğrencilerin eğitim ve öğretime daha iyi entegre edilmesi, demokrat ve çoğulculuğu benimsemiş bireyler yetiştirme adına geliştirilmiş bir model olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Göç hareketleri ve ülkede daha önceden var olan farklılıkların nüfusa oranla sayıları giderek artarken; gelecek nesli yetiştirecek öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumdaki bu farklılıkları nasıl değerlendirdikleri de dikkate alınmalıdır. Gay (1995) mevcut sınıfları oluşturan çeşitlilik nedeniyle, gelecek nesli hazırlayacak öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarının etkinliğini ve farklılıklara ilişkin hazırlığını incelenmesi gerektiğini savunur. Aynı zamanda, ABD'de faaliyet gösteren Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (NCATE, 2002) öğretmenleri yetiştirirken kültürel farklılıklara karşı duyarlı olarak yetiştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Chou (2004) ise, gelecek nesillerin öğretmenlerini eğitirken, onların çeşitliliğe karşı farkındalıklarını artırmanın öğretmen eğitiminin en önemli parçalarından biri olduğunu savunmuş, öğretmen eğitiminde çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim çalışmaları öğretmenlerin de mesleğe hazırlanma sürecinde kazanacakları bir yapıda olması beklenir.

Sınıf içi farklılıkların artmasıyla birlikte ülkemiz Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çokkültürlü eğitim çalışmaları üzerine eğilmeye başlamıştır. Öncelikle 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ve sonrasında MEB tarafından belirli aralıklarla yeniden düzenlenen öğretim programlarında çokkültürlülük, dil, inanç, etnik yapılar gibi çeşitlilikler, kültürel farklara karşı duyarlılık geliştirme gibi konular yer almaya başlamıştır. Son dönemde yenilen bazı öğretim programlarından örnek verilirse; “kültürel farkındalık ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar” önemli görülmüş (MEB, 2018a), “kişiler arası ve kültürler arası etkileşime girme” bireysel yetkinlik olarak kazandırılması amaçlanmış (MEB, 2018b) ve birey ve toplum teması ile çok dillilik ve çokkültürlülük konularına dikkat çekilmesi önerilmiştir (MEB, 2018c). Bu gelişmenin tabii sonucu olarak öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri de yeniden incelenmiş, öğrencide var olan farklılıkları öğrenip, ona göre en yüksek düzeyde öğrenmelerini sağlaması için çaba harcaması fikri ortaya çıkmıştır (MEB, 2008). Dolayısıyla programa yüklenen bu görevler, ülkemizde çokkültürlülüğü ve farklılıkları önemseyen, bu farklılıklara göre eğitim-öğretim ortamını düzenlemesi gereken öğretmen adaylarının yetiştirmek önemli görülmelidir. Bu önemin farkına varan bazı araştırmacılar, Türkiye'deki öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve farklılıklara bakış açıları üzerine çeşitli çalışmalara imza atmış bulunmaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Ünlü ve Örtün, 2013; Tortop, 2014). Bu araştırmacılar genel anlamda, Türkiye'deki öğretmen eğitimi veren programlarının yeniden dönüştürülmesini ve kültürel farklılıklara karşı daha duyarlı bireyler yetiştirmenin merkeze alınmasını savunmaktadırlar.

Geleceğin Türkiye'sini inşa eden nesli yetiştirecek öğretmen adaylarının sınıf içi çeşitliliğe bakış açılarını ve farklılıklara karşı düşüncelerini değerlendirilmek araştırmacılar tarafından önemli

görülmüştür. Çünkü öğretim programının uygulayıcısı olacak öğretmen adayları mesleğe başladıklarında ülkenin çeşitli coğrafyalarında çalışacaklar böylece kendi kültürlerinden farklı kültürleri kucaklamada ve çeşitlikleri harmanlayarak eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmede kritik rol üstleneceklerdir. Çokkültürlü bir eğitim açısıyla hiç karşılaşmamış ya da herhangi bir deneyim kazanmamış bir öğretmenin farklı kültürlerle adapte olmaları da zor olabilecektir. Bunun yanı sıra bu çalışma çokkültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde eğitim fakültelerindeki mevcut öğretmen adaylarının genel düşüncelerini yansıtması ve eğitimciler açısından değerlendirilmesi noktasında başlangıç olabilmesi açısından alana katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri hangi seviyededir?
- 2- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri hangi seviyededir?
- 3- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerinin ortalama puanları coğrafi bölge değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerinin ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar hakkındaki düşünceleri hangi seviyededir?
- 6- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar hakkındaki düşüncelerinin ortalama puanları coğrafi bölge değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 7- Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar düşüncelerinin ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, evren hakkında genel yargıya ulaşmak için evrenin tümüne ya da ondan alınacak bir grup örnek üzerinde tarama yapılır (Karasar, 2012: 77). Tarama araştırmalarında geniş kitlelerin görüşleri ve özellikleri betimlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve çokkültürlülük hakkındaki düşünceleri betimlenmiştir.

### **1.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırma pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışmasında örneklem grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih eder (Büyüköztürk vd., 2012;90). Bu grup ile Narvaez vd. (2010)’nin geliştirdiği Çokkültürlü Deneyimler Anketi’nin pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama çalışmasına İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde lisans öğrenimi gören 80 öğretmen adayı dâhil edilmiştir.

Asıl uygulamada araştırmanın evrenini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, pilot uygulama çalışmasında olduğu gibi kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve anket sorularını cevaplamayı kabul etme ve istekli olma durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada kullanılan anket 2016-2017 akademik yılında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir eğitim fakültesinden farklı bölüm ve sınıftan 221 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak veri analiz sürecinde bazı öğretmen adaylarının soruları tam cevaplamadığı fark edilmiş ve en az bir boş yanıt bulunan anketler elenerek 189 öğretmen adayı örnekleme dâhil edilmiştir. Farklı bölüm ve sınıftaki öğretmen adaylarına uygulama yapmadaki amaç, örneklem grubunun maksimum çeşitliliğini sağlamaktır. Asıl uygulamaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Asıl Uygulamaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler**

<i>Cinsiyet</i>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	96	50,79
Erkek	93	49,21
Toplam	189	100
<b><i>Coğrafi Bölge*</i></b>		
İç Anadolu Bölgesi	65	34,39
Akdeniz Bölgesi	34	17,98
Doğu Anadolu Bölgesi	25	13,22
Karadeniz Bölgesi	18	9,52
Ege Bölgesi	18	9,52
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	16	8,46
Marmara Bölgesi	13	6,87
Toplam	189	100,0

\* Öğretmen adaylarının yaşantılarının büyük bir kısmını geçirdikleri bölge

### **1.3. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Narvaez vd. (2010)'nin geliştirdiği Çokkültürlü Deneyimler Anketi (The Multicultural Experiences Questionnaire) kullanılmıştır. Onlara göre bu anketin amacı bireylerin çokkültürlülük deneyimlerini ve farklı kültürel ve sosyal gruplara yönelik açıklığını değerlendirmektir. Bu anketin maddeleri ile bireylerin uluslararası seyahat deneyimleri, arkadaş çeşitliliği, önyargılara ne oranda karşı oldukları ve belirli kültürel ve sosyal gruplara yönelik tutumları ölçülmektedir. Anketin bu çalışmada kullanılması için gerekli izin alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında; dil uzmanı tarafından anket Türkçe'ye çevrilmiş, diğer bir dil uzmanı tarafından da çevrilen anket tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Asıl anket ve çevrilen anket Huberman (1994)'nin önerdiği güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ] ile karşılaştırılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamasında %87'lik bir sonuca ulaşılmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Huberman, 1994). Yapılan hesaplamalar sonucunda dil uzmanları tarafından görüş ayrılığı yaşanan maddelerde ortak görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca 2 soru, Türkiye'deki mikro kültürlerin varlığı doğrultusunda, Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Verileri (UNCHR, 2017) dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada ise, anketin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla örneklem grubuna dâhil olmayan 5 öğretmen adayına anket uygulanmış ve alınan geri bildirimler sonucunda anket son halini hâlini almıştır. Veri toplama

aracında öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin yer aldığı, çokkültürlü deneyimlerini ve çokkültürlülük hakkındaki düşüncelerini yansıtan 23 soru yer almaktadır. Bu sorulara öğretmen adaylarının soruların niteliğine göre verilmiş seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

#### 1.4. Verilerin Analizi

Çokkültürlü Deneyimler Anketi gönüllük esasına riayet edilerek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada pilot uygulamada 80 öğretmen adayına uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Pilot uygulama sonrasında Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmış ve anketin yüksek derecede güvenilir olduğu (Sönmez ve Alacapınar, 2011) görülerek uygulamaya geçilmiştir.

Asıl uygulamada ise 189 öğretmen adayına uygulanan anketlerin dağılımının normalliği için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Bu çalışmada veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak anlaşılmıştır. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır ve bu değer 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği anlamına gelmektedir (Kalaycı vd., 2008). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olması puanların normal dağılım gösterdiğini vurgulamaktadır (Pallant, 2001). Çokkültürlü Deneyimler Anketi ortalama puanına ilişkin normallik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Normal Dağılım Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuz tutuma ilişkin ortalama puanlar	,100	189	,000	,964	189	,000

#### a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2'deki verilerin analizleri sonucunda; veri sayısı 189 olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup,  $p < 0,05$  olduğu gözlemlenmiştir. Ancak ortalama puan çarpıklık ( ,289 / ,177) ve basıklık (1,714 / ,352) değerleri incelendiğinde +2 ile -2 değer aralığında oldukları görülmüştür. Böylece araştırmacılarca bu verilerin normal dağılımına uygun olduğuna karar verilerek parametrik ölçümler kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımlı gruplar t testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin hangi seviyede olduğu ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerine yönelik verilerin yorumlanmasında frekans ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Ayrıca anket verilerine göre puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında t testi ve coğrafi bölge değişkenine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır

## 2. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırılan amaç doğrultusunda oluşturulmuş alt amaçlara yönelik bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

### 2.1. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimleri Hangi Seviyededir?

Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek amacıyla anket maddelerine verdikleri cevapların yüzde, frekans hesaplamaları yapılarak sonuçlar bağlantılı oldukları sorularla birlikte tablolar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

Yurtdışı seyahatlerinde bulunduğum	f	%	Yurtdışına geziler yapmak istiyorum.	f	%
Hiçbir Zaman	164	86,8	İstemiyorum	3	1,6
1-2 Kez	17	9,0	Kısmen istiyorum	19	10,1
3-6 Kez	2	1,1	Kararsızım	3	1,6
6'dan Daha Fazla	4	2,1	İstiyorum	81	42,9
Her Yıl Düzenli Olarak	2	1,1	Kesinlikle İstiyorum	83	43,9
Toplam	189	100,0	Toplam	189	100,0

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yurt dışı seyahatine hiçbir zaman çıkmadıkları görülmüştür (f:164, %86,8). Ancak öğretmen adaylarının yurt dışına gezi yapmak konusunda istekli oldukları diğer soruya verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır (f: 81/83, %: 42,9/43,9). Dolayısıyla öğretmen adaylarının farklı bir kültürdeki ülkeyi ziyaret ederek kültürel deneyim kazanmaya istekli oldukları; ancak henüz bunu başaramadıkları söylenebilir. Üniversite öğrencileri için ERASMUS+ değişim programları YÖK tarafından yaygın olarak kullanılmakta ve Ulusal Ajans verilerine göre 125 bine yakın üniversite öğrencisinin bu programı kullanarak yurt dışına eğitim almak için gittiği belirtilmiştir (UA, 2018). Ancak bu programa katılmak için asgari derecede yabancı dil bilinmesi gerekliliği, öğretmen adaylarının bu programa katılmasını sınırlayıcı bir etki yarattığı ve başka bir ülkeyi ziyaret etme deneyimi kazanamamalarında etki ettiği yorumu yapılabilir. Bu durumun yanı sıra, öğretmen adaylarının henüz ekonomik bağımsızlıklarını kazanmamaları ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

Çok iyi şekilde ..... konuşmaktayım.	f	%	..... ülkeden insanla (insanlarla) iletişim halindeyim.	f	%
1 Dil	158	83,6	Hiçbir Yabancı	115	60,8
2 Dil	28	14,8	1 Yabancı	40	21,2
3 Dil	3	1,6	2-3 Yabancı	25	13,2
4 Dil	-	-	4-5 Yabancı	4	2,1
4 Dil ve fazlası	-	-	5 ve 5'ten fazla yabancı	5	2,6
Toplam	189	100,0	Toplam	189	100,0

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ana dili olan “1” dil seçeneğini işaretledikleri görülmüştür (f:158, %83,6). Öğretmen adaylarının birçoğunun hiçbir yabancı ile iletişim hâlinde olmadıkları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır (f: 115, %: 60,8). Ancak bazı öğretmen adaylarının 1 ve 2-3 yabancı ile iletişim içerisine girdikleri tespit edilmiştir (f:40/25 %:21, 2/13, 2). Bu veriler ışığında öğretmen adaylarının farklı bir kültürdeki yabancıyla iletişime geçme deneyimlerinin zayıf olduğu ve bunu etkileyen önemli bir nedenin dil farklılığı olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimi öncesinde ve sürecinde yabancı dil eğitiminin beklenen seviyede olmaması ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

<b>Kültürel, ırksal veya etnik olarak benden farklı olan ..... arkadaşım sahibim.</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Bu arkadaş(lar)ımla ilişkilerim.....</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0 arkadaş	51	27,0	Kardeş gibidir	15	7,9
1 arkadaş	-	-	Çok yakındır	40	21,2
2 arkadaş	20	10,6	Yakındır	88	46,6
3 arkadaş	20	10,6	Mesafelidir	25	13,2
4 ve fazlası arkadaş	98	51,9	Uzaktır	21	11,1
Toplam	189	100,0	Toplam	189	100,0

<b>Farklı kültürel ve ırksal özelliklere sahip arkadaşlarım olmasını istiyorum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,6
Katılmıyorum	4	2,1
Kararsızım	5	2,6
Katılıyorum	115	60,8
Kesinlikle Katılıyorum	60	31,7
Toplam	189	100,0

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun kültürel, ırksal veya etnik olarak kendilerinden farklı olan 4 ve üzeri arkadaşına sahip olma seçeneğini işaretleri görülmüştür (f:98, %51,9). Öğretmen adaylarının bu arkadaşlarını yakın ve çok yakın gördükleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır (f:40/88 %:21, 2/46 ,6). Aynı zamanda öğretmen adaylarının farklı kültürel ırksal özelliklere sahip arkadaş edinmekte büyük çoğunlukta istekli oldukları gözlemlenmiştir (f:115/60 %:60,8/31,7). Öğretmen adayları, lisans eğitimi boyunca daha fazla sosyalleşme deneyimlerine sahiptir. Bu durum onların farklı kültürel, ırksal veya etnik kökene sahip

daha fazla arkadaşla sahip olabilmeleri ihtimalini de arttırmaktadır. Ancak sahip oldukları bu arkadaşlarına yönelik tutumları, farklı kültürel veya ırksal kökende arkadaş edinme istekleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının arkadaşları aracılığıyla çokkültürlü deneyim edinme açısından olumlu yorumlanabilir.

**Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

<b>Ait olduğum kültürden çok farklı bir kültürün içinde yaşadım.</b>	<b>f</b>	<b>%</b>			
Sıfır	124	65,6			
1-2 Ay	27	14,3			
3-6 Ay	5	2,6			
6-9 Ay	3	1,6			
9 Aydan Fazla	30	15,9			
Toplam	189	100,0			

<b>Kaç kere yaşadın?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Kaç farklı ülkede yaşadın?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sıfır	124	65,6	Sıfır	165	87,3
Bir	19	10,1	Bir	13	6,9
İki	24	12,7	İki	4	2,1
Üç	12	6,3	Üç	3	1,6
5 ve Fazlası	10	5,3	5 ve Fazlası	4	2,1
Toplam	189	100,0	Toplam	189	100,0

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun ait olduğu kültürden çok farklı bir kültürün içinde yaşamadığı görülmektedir. (f:124, %65,6). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bazılarının 9 aydan fazla (f:30, %15,9) ve 1-2 ay (f:27, %14,3) seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bazılarının ait olduğu kültürden çok farklı bir kültürün içinde bir ve iki kere yaşama deneyimlerine sahip oldukları (f:19/24, %10, 1/12, 7) ve çok azının farklı ülkelerde bu deneyimi yaşadıkları (f:165, %:87,3) verdikleri cevaplarından anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ait olduğu kültürden çok farklı bir kültürün içinde yaşama deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Farklı bir kültürün içinde yaşama deneyimine sahip öğretmen adaylarının ise daha çok ülke içerisinde yaşama deneyimlerine sahip olduğu yorumu yapılabilir.



**Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

	N	Hiçbir	Çok	Ara	Sıklıkla	Her
	%	Zaman	Nadir	Sıra		Zaman
Kültürel, ırksal ve etnik olarak farklı insanlarla yaşıyorum.	N	52	36	53	30	18
	%	27,5	19,0	28,0	15,9	9,5
Benden farklı fikirlere sahip insanların bakış açılarını anlamaya/duymaya/okumaya çalışırım.	N	2	3	34	69	81
	%	1,1	1,6	18,0	36,5	42,9
Benden farklı insanları tanımaya çalışırım.	N	3	6	41	79	60
	%	1,6	3,2	21,7	41,8	31,7
Önyargılarımı keşfetmek için kendimi zorlarım.	N	1	17	41	75	55
	%	0,5	9,0	21,7	39,7	29,1
Ayrımcılık, ırkçılık ve baskılar alakalı konular hakkında konuşmak beni rahatsız eder.	N	38	23	33	45	50
	%	20,1	12,2	17,5	23,8	26,5
Türkiye'nin haricinde Dünya'nın diğer bölgelerinde de neler olup bittiğine dikkat ederim.	N	1	19	62	63	44
	%	0,5	10,1	32,8	33,3	23,3
Farklı kültür(ler)e ait sanat ürünlerini incelemekten ve farklı kültürlerin medyasını takip etmektен hoşlanırım.	N	7	36	66	58	22
	%	3,7	19,0	34,9	30,7	11,6

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerine ilişkin vermiş oldukları yanıtların “sıklıkla ve her zaman” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının çoğunluğunun kültürel, ırksal ve etnik olarak farklı insanlarla birlikte yaşama deneyimlerinin “hiçbir zaman, çok nadir ve ara sıra” seçeneklerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir (f:52/36/53, %27,5/19,0/28,0). Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisans eğitimini aldıkları bu dönemlerinde kültürel, ırksal ve etnik olarak farklı insanlarla yaşama deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Ancak farklı fikirlere sahip insanların bakış açılarını anlamaya/duymaya/okumaya çalışma, o insanları tanımaya çalışma, kendi önyargılarını keşfetme, ayrımcılık, ırkçılık ve baskılar ile alakalı konular hakkında konuşmaktan rahatsız olma, dünyanın diğer bölgelerinde de neler olup bittiğine dikkat etme ve farklı kültür(ler)e ait sanat ürünlerini inceleme ve medyasını takip etme davranışlarında olumlu özellik sergiledikleri yorumu yapılabilir.

**Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

Kültürlerarası iletişim hakkında ders(ler) aldım.	f	%
Sıfır	115	60,8
1 ders	48	25,4
2 ders	19	10,1
3 ders	-	-
4 ders ve fazlası	7	3,7
Toplam	189	100,0

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun kültürlerarası iletişim hakkında herhangi bir ders almadıkları seçeneğini işaretledikleri görülmüştür (f:115, %60,8). Bazı öğretmen adayları ise bu tip bir ders(ler) aldıklarını belirtmişlerdir. Bu dersler her bölümün alması gereken ortak derslerden biri olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi olabileceği gibi, bölümler bazında seçmeli veya zorunlu ders olarak sunulabilen Eğitimde Güncel Sorunlar, Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları, Öğretim Süreçlerinde Yeni Yaklaşımlar (Sınıf Öğretmenliği), Etkili İletişim (Okul Öncesi Öğretmenliği), Vatandaşlık Bilgisi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Günümüz Dünya Sorunları, Küresel Eğitim Tartışmaları, Güncel Konuların Öğretimi ve Etkin Vatandaşlık Eğitimi (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) dersleri olabilir. Öğretmen adaylarının birçoğu Türkiye gibi birçok alt kültürün bulunduğu bir ülkede, ileride bu kültürlerin bir ya da birden fazlasında öğretmenlik mesleğini icra edeceklerdir. Lisans eğitiminde kültürlerarası iletişim dersleri veya kültür ve insan çeşitliliği boyutuyla eğitim öğretimin düzenlenmesine dair konuların yer aldığı dersler, öğretmen adaylarını çokkültürlü deneyim noktasında bilgilendirebilir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin hangi seviyede olduğunun belirlendiği sorulara verilen cevaplara bütün halinde bakıldığında, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

## **2.2. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünceleri Hangi Seviyededir?**

Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerinin hangi seviyede olduğunu belirten anket maddelerine verdikleri cevapların yüzde, frekans hesaplamaları yapılarak sonuçlar tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Gruplara Yönelik Düşünceleri**

Türkiye’de Var Olan Kültürel Ve Sosyal Gruplar	N	Kesinlikle negatif	Çoğunlukla negatif	Nötr	Çoğunlukla pozitif	Kesinlikle pozitif
Türkler	N	2	3	38	41	105

	%	1,1	1,6	20,1	21,7	55,6
Kürtler	N	19	37	75	42	16
	%	10,1	19,6	39,7	22,2	8,5
Çerkezler	N	3	4	102	47	33
	%	1,6	2,1	54,0	24,9	17,5
Lazlar	N	4	1	94	43	47
	%	2,1	,5	49,7	22,8	24,9
Romanlar	N	7	23	110	32	17
	%	3,7	12,2	58,2	16,9	9,0
Balkan Göçmenleri	N	2	2	125	33	27
	%	1,1	1,1	66,1	17,5	14,3
Suriyeliler	N	21	51	77	32	8
	%	11,1	27,0	40,7	16,9	4,2
Diğer göçmen gruplar (Afganlar, Ahıskalılar vs.)	N	11	16	108	42	12
	%	5,8	8,5	57,1	22,2	6,3
Kadınlar	N	1	13	64	49	62
	%	,5	6,9	33,9	25,9	32,8
Erkekler	N	1	11	71	67	39
	%	,5	5,8	37,6	35,4	20,6
Eşcinseller	N	41	29	96	12	11
	%	21,7	15,3	50,8	6,3	5,8
Milliyetçiler	N	18	22	84	29	36
	%	9,5	11,6	44,4	15,3	19,0
Sağ gruplar	N	10	23	80	39	37
	%	5,3	12,2	42,3	20,6	19,6

Sol gruplar	N	29	47	79	21	13
	%	15,3	24,9	41,8	11,1	6,9
Dini gruplar / topluluklar	N	21	14	91	37	26
	%	11,1	7,4	48,1	19,6	13,8
Muhafazakârlar	N	13	16	94	44	22
	%	6,9	8,5	49,7	23,3	11,6

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adayları Türkiye'deki kültürel ve sosyal grupların büyük bir çoğunluğuna yönelik düşüncelerini “nötr” olarak belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının Türklere karşı yüksek oranda pozitif düşüncede oldukları gözlemlenmişken (f:105, %:55,6), Kadınlara yönelik pozitif düşünce oranı yüksekliği (f:62, %:32,8) de dikkat çekicidir. Ancak öğretmen adaylarının Eşcinsellere karşı ise kesinlikle negatif ve çoğunlukla negatif düşüncede oldukları (f:41/29, %:21, 7/15, 3) cevaplarından anlaşılmaktadır. Tablodaki verilere bakılarak öğretmen adaylarının Türkiye'deki grupların büyük çoğunluğuna yönelik nötr oldukları yani eşit mesafede oldukları yorumu yapılabilir.

### 2.3. Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünce Ortalama Puanları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının coğrafi bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır ve sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünce Ortalama Puanları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Coğrafi Bölge	N	$\bar{X}$	S	Varsayın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İç Anadolu Bölgesi	65	3,33	0,54	Gruplar arası	1,73	6	0,28		
Akdeniz Bölgesi	34	3,14	0,52	Grup içi	56,60	182	0,31		
Doğu Anadolu Bölgesi	25	3,29	0,34	Toplam	58,33	188		0,92	0,47
Karadeniz Bölgesi	18	3,44	0,83						
Ege Bölgesi	18	3,44	0,60						

---

Güneydoğu Anadolu Bölgesi	16	3,16	0,68
Marmara Bölgesi	13	3,09	0,13

---

p>0.05

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanı en yüksek olan bölgeler Karadeniz ve Ege Bölgesi, en düşük olan bölge Marmara Bölgesi olduğu görülmüştür. Düşünce ortalama puanlarının coğrafi değişkene göre karşılaştırıldığı ANOVA testi sonucunda ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu durumda öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının coğrafi bölge değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.4. Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünce Ortalama Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile araştırılmıştır ve sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve sosyal gruplara yönelik Düşünce Ortalama Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

---

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	96	3,32	0,48	187	0,66	0,50
Erkek	93	3,27	0,62			

---

p>0.05

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının erkek öğretmen adayları düşünce ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kadın ve erkek öğretmen adayları düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu durumda öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.5. Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Hakkındaki Düşünceleri Hangi Seviyededir?

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar hakkındaki düşüncelerinin hangi seviyede olduğunu belirten anket maddelerine verdikleri cevapların yüzde, frekans hesaplamaları yapılarak sonuçlar tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Gruplara Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Hakkındaki Düşünceleri**

<b>Türkiye’de Var Olan Kültürel Ve Sosyal Gruplar</b>	<b>N %</b>	<b>Her zaman negatif ayrımcılık</b>	<b>Çoğu zaman negatif/Nadiren Pozitif Ayrımcılık</b>	<b>Herhangi bir ayrımcılık (pozitif ya da negatif) olduğunu düşünmüyorum</b>	<b>Çoğu zaman pozitif /Nadiren negatif ayrımcılık</b>	<b>Her zaman pozitif ayrımcılık</b>
Türkler	N	8	43	70	41	27
	%	4,2	22,8	37,0	21,7	14,3
Kürtler	N	37	71	44	29	8
	%	19,6	37,6	23,3	15,3	4,2
Çerkezler	N	13	15	131	22	8
	%	6,9	7,9	69,3	11,6	4,2
Lazlar	N	14	19	122	25	9
	%	7,4	10,1	64,6	13,2	4,8
Romanlar	N	21	30	112	20	6
	%	11,1	15,9	59,3	10,6	3,2
Balkan Göçmenleri	N	10	21	132	17	9
	%	5,3	11,1	69,8	9,0	4,8
Suriyeliler	N	34	65	50	32	8
	%	18,0	34,4	26,5	16,9	4,2
Diğer göçmen gruplar (Afganlar, Ahiskalılar vs.)	N	23	52	88	17	9
	%	12,2	27,5	46,6	9,0	4,8
Kadınlar	N	18	59	56	43	13
	%	9,5	31,2	29,6	22,8	6,9
Erkekler	N	8	43	80	36	22

	%	4,2	22,8	42,3	19,0	11,6
Eşcinseller	N	75	48	53	6	7
	%	39,7	25,4	28,0	3,2	3,7
Milliyetçiler	N	27	60	67	21	14
	%	14,3	31,7	35,4	11,1	7,4
Sağ gruplar	N	21	57	68	30	13
	%	11,1	30,2	36,0	15,9	6,9
Sol gruplar	N	36	61	62	24	6
	%	19,0	32,3	32,8	12,7	3,2
Dinî gruplar/ topluluklar	N	27	60	59	29	14
	%	14,3	31,7	31,2	15,3	7,4
Muhafazakârlar	N	26	56	66	32	9
	%	13,8	29,6	34,9	16,9	4,8

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adayları Türkiye'deki çoğu kültürel ve sosyal gruba yönelik toplum tarafından herhangi bir ayrımcılık yapılmadığını belirtmişlerdir. Ancak veriler irdelendiğinde öğretmen adayları Kürtlere, Suriyelilere, Kadınlara, Sol gruplara ve Dinî Topluluklara toplum tarafından çoğu zaman negatif/nadiren pozitif ayrımcılık yapıldığını; Eşcinsellere yönelik ise her zaman negatif ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adayları Türkiye'deki bazı gruplara toplum tarafından çoğu zaman negatif ayrımcılık yapıldığını düşünürken, çoğu gruba yönelik herhangi bir ayrımcılık yapılmadığı düşüncesinde oldukları yorumu yapılabilir.

#### **2.6. Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Düşünce Ortalama Puanları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir?**

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar düşünce ortalama puanlarının coğrafi bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır ve sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Kültürel Ve Sosyal Gruplara Yönelik Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Düşünce Ortalama Puanları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Coğrafi Bölge	N	$\bar{X}$	S	Varsayın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İç Anadolu Bölgesi	65	2,73	0,49	Gruplar arası	4,23	6	0,70		
Akdeniz Bölgesi	34	2,82	0,56	Grup içi	52,52	182	0,28		
Doğu Anadolu Bölgesi	25	2,63	0,57	Toplam	56,76	188			
Karadeniz Bölgesi	18	2,94	0,71					2,44	0,02
Ege Bölgesi	18	2,85	0,34						
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	16	2,20	0,84						
Marmara Bölgesi	13	1,84	1,19						

p<0.05

Tablo 13’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar düşünce ortalama puanı en yüksek olan bölge Karadeniz Bölgesi, en düşük olan bölge Marmara Bölgesi olduğu görülmüştür. Toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar düşünce ortalama puanlarının coğrafi değişkene göre karşılaştırıldığı ANOVA testi sonucunda ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı görülmektedir (p<0,05). Bu durumda öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının coğrafi bölge değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Marmara Bölgesi’nin ülkenin en kalabalık, en fazla göç alan ve en fazla kültürel farklılıklara sahip bölge olması, kısacası insan çeşitliliğinin çok fazla olması, bu bölgeden gelen öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha fazla kültürel farklılıklarla birlikte yaşama, bir arada bulunma ve onlarla deneyim kazanma ihtimalini de artırmaktadır. Dolayısıyla bu bölgede yaşayan öğretmen adaylarının sayılan sebeplerden ötürü diğer bölgede yaşayan öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek oranda olumsuz görüş beyan etmiş olabilirler.



### 2.7. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Düşünce Ortalama Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılıklar düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile araştırılmıştır ve sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Kültürel Ve Sosyal Gruplara Toplum Tarafından Yapılan Ayrımcılıklar Düşünce Ortalama Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	96	2,75	0,61	187	0,28	0,77
Erkek	93	2,73	0,46			

p>0.05

Tablo 14’deki veriler incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılık düşünce ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından çok az da olsa yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bu durumda öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara toplum tarafından yapılan ayrımcılık düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri coğrafi bölge ve cinsiyet değişkenine göre araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin hangi seviyede olduğunun belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplara bütün hâlinde bakıldığında, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Irvine (2003)’ye göre öğretmenlerin çokkültürlülük deneyimlerinin artırılması, kültürel farklılıklara karşı daha kucaklayıcı bir yaklaşım içerisinde olmalarını teşvik etmektedir. Hatta kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde deneyim kazanan öğretmenlerin, kendilerine öğretim faaliyetlerinde daha fazla güvendikleri, kültürel farklılıklara sahip çocukları daha iyi eğittikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Pang ve Sablan, 1998). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin artması için okudukları üniversiteden veya yaşadıkları bölgelerden farklı bölgelerdeki üniversiteler ile düzenlenebilecek değişim programlarının artırılması, okul deneyimi derslerine dair uygulamaları kısa süreliğine bile olsa bu bölgelerde yapabilmeleri sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları mülteci ve sığınmacıların yoğun yaşadığı kamplarda veya yoğun göçmen nüfuslarının olduğu okullarda yapılacak okul deneyimi çalışmalarının ya da topluma hizmet uygulamalarının, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin artmasına katkı sağlayabilir. MEB mülteci ve sığınmacı nüfusunun yaygın olduğu bölgelerde göçmen çocukların eğitimi için “Geçici Eğitim Merkezleri” kurmuş ya da kamplar dışında yaşayanlardan “yabancı tanıtma belgesi” olanların devlet okullarına kayıt edilmesine izin

vermiştir (Emin, 2016). Eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Müdürlükleri koordinasyonu ile öğretmen adayları bu okullara veya merkezlere yönlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik bakış açılarının büyük oranda nötr seviyede olduğu söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının Eşcinsellere karşı ise kesinlikle negatif ve çoğunlukla negatif düşüncede oldukları cevaplarından anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların bu grup hakkındaki düşüncelerini belirleyen en önemli etkenin din olduğu düşünülebilir. Bütün toplumları ve farklılıkları kucaklayan, her türlü farklılığı kabul eden bir din olarak kabul edilen İslam’da cinsel tercihlere dair de mantıklı bir açıklamanın olabileceğinden hareketle, dinin bu gruba bakış açısı daha net bir şekilde öğretildiği takdirde, öğrencilerin bu gruba karşı bakış açılarının en azından negatiften nötr seviyeye çıkabileceğini öngörülebilir. Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik nötr durumda olan bakış açılarının verilecek bir eğitim süreci sonunda farklılıklara karşı pozitif bakış açısı geliştirmeye doğru bir eğilim göstereceği düşünülebilir. Cho ve Ambrosetti (2005) çokkültürlülük ve bu kavramla ilişkili konuların oluşturduğu bir içerikle düzenlenecek öğretmen adaylarına yönelik bağımsız bir dersin verilmesini tavsiye etmişlerdir. Ghosh ve Tarrow (1993) yapmış oldukları bir araştırmada, kültürel çeşitliliğe yönelik öğretim yöntemleri ile zenginleştirilen ders içeriklerinin öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ve farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bir çalışmada, eğitim süreci sonucunda öğretmen adaylarının bu kavramlara ilişkin bilgilerinin arttığı ve farklılıklara karşı pozitif bir tutum ve inanç geliştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır (Zygmunt-Fillwalk ve Leitze, 2006). Ndemanu (2012), çokkültürlü eğitime dair ders almış öğrencilerin ders başında ve sonunda farklılıklara karşı bakış açılarında olumlu yönde değişim olduğu sonucuna varmıştır. Çokkültürlü eğitimin teorik temellerinin verilmesinden sonra, öğretmen adaylarının küçük ölçekte bir alan çalışması ile kendilerine göre farklı olarak adlandırdıkları bir grup içerisinde yer alarak çalışma yapmaları istenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarının sınıf içerisinde paylaşıldığı bir ders tasarlanmış ve öğretmen adaylarının farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Lisans eğitiminde kültürlerarası iletişim dersleri veya kültür ve insan çeşitliliği boyutuyla eğitim öğretimin düzenlenmesine dair konuların yer aldığı dersler, öğretmen adaylarını çokkültürlü deneyim noktasında bilgilendirebilir, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değişimi sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının Türkiye’deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarının cinsiyet ve coğrafi bölge değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Tortop’un (2014) yapmış olduğu çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterirken, Demircioğlu ve Özdemir (2014)’in yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre farklılıklara karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmektedir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010)’ın yapmış olduğu çalışmada bireylerin yaşadıkları bölgelere göre cinsel tercihlere, dinî ve siyasi görüşlere, engellilik durumuna ve sosyoekonomik durumlara göre bakış açıları farklılık göstermektedir. Bu konuda her iki cinsiyetin tutumlarını, yaşadıkları bölgeleri ayrı ayrı değerlendirecek şekilde inceleyen farklı araştırmacılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalara nicel boyutun yanı sıra nitel verilerin eklenmesi, bu tutumları olumlu yönde geliştirmeyi etkileyen faktörleri belirleme açısından daha faydalı olacaktır.

Öğretmen adaylarına Türkiye’deki sosyal ve kültürel gruplara yönelik toplum tarafından nasıl bir ayrımcılık yapıldığı sorulmuş, bu konuda fikirleri alınmıştır. Öğretmen adayları Türkiye’deki bazı gruplara toplum tarafından çoğu zaman negatif ayrımcılık yapıldığını düşünürken, çoğu gruba yönelik herhangi bir ayrımcılık yapılmadığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları Kürtlere, Suriyelilere, Kadınlara, Sol gruplara ve Dinî Topluluklara toplum tarafından çoğu zaman negatif/nadiren pozitif ayrımcılık yapıldığını; Eşcinsellere yönelik ise her zaman negatif ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Eşcinsellere yönelik negatif ayrımcılığın dinî sebeplerden dolayı toplumca hoş görülmemesi ve bu gruba yönelik ayrımcılık yapıldığı

düşüncesinden kaynaklı olabileceği yukarıda belirtilmiştir. Mülteci durumda olan grupların yaşadığı şartlar, kaçak göçler, meydana gelen sokak olayları, kadın ve töre cinayetleri, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşanan terörle mücadele süreci, ülkedeki darbe girişiminden sonraki süreç vb. etkenler öğretmen adaylarını bu şekilde düşünmeye iten sebepler olarak düşünülebilir. Bu konuda bildirmiş oldukları düşüncelerinin altında yatan sebepleri inceleyen nitel bir çalışmanın yapılması bu sebepleri daha ayrıntılı olarak ortaya koyabilir.

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik toplum tarafından yapılan ayrıcalıklar düşünce ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, coğrafi bölge değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Marmara Bölgesi'nin ülkenin en kalabalık, en fazla göç alan ve en fazla farklılıklara sahip bölgesi olması, kısacası insan çeşitliliğin çok fazla olması, bu bölgeden gelen öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha fazla farklılıklarla yaşama, bir arada olma ve kültürel ve sosyal gruplarla deneyim kazanma ihtimalini de artırmaktadır. Yaşamış oldukları bu deneyimlerden yola çıkarak, bu bölgeden gelen öğretmen adaylarının, Türkiye'deki bazı kültürel ve sosyal grupların diğerler bölgelerdekine nazaran daha çok ayrımcılığa uğradığına şahit olmuş olabilirler. Bu deneyimler de diğer bölgelerden gelen öğrencilere göre yüksek oranda olumsuz fikir beyan etmelerine sebep olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda yukarıda bahsedilen öneriler şu şekilde özetlenmiştir:

- 1- Kültürlerarası iletişim dersleri veya kültür ve insan çeşitliliği boyutuyla eğitim öğretimin düzenlenmesine dair konuların yer aldığı dersler lisans programlarına seçmeli olarak eklenebilir.
- 2- Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin artması için okudukları üniversiteden veya yaşadıkları bölgelerden farklı bölgelerdeki üniversiteler ile düzenlenebilecek değişim programları artırılabilir.
- 3- Yapılacak değişim programları yaz kampları şeklinde projelendirilebilir. Bu kamplarda öğretmen adayları farklı kültürel ve sosyal gruplardaki bireylerle deneyim fırsatı sağlayabilirler.
- 4- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin köy, ilçe, mülteci merkezleri vb. farklı sosyal ve kültürel grupların bulunduğu bölgelerde yapılmasına imkân sağlanmalı, öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarına fırsat verilmelidir.
- 5- Örneklem sayısının daha fazla olduğu ve ülkenin farklı bölgelerinde yapılacak bu tip çalışmalar, araştırma sonuçlarının karşılaştırılması bakımından önemli olabilir.
- 6- Farklı araştırmacılarca tasarlanacak nitel araştırmalar öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşüncelerini daha ayrıntılı irdeleyebilir.

## KAYNAKLAR

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cho, G., & De Castro-Ambrosetti, D. (2006). Is ignorance bliss? Pre-Service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Chou, H. M. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21(1), 139-162.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.

- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Elmas, F. Y. (2016). Avrupa ‘kapı duvar’: Göç yaklaşımında söylem-eylem tutarsızlığı. Ankara: USAK Yayınları.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. İstanbul: SETA.
- Gay, G. (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy in Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. In Sleeter, C. E. & McLaren, P. (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (155-190). Albany, NY: State University of New York Press.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30–35.
- Ghosh, R., & Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and teacher educators: Views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29(1), 81-92.
- Huberman, M. (1994). Gentle teaching in a violent society. *Educational Horizon*, 72 (3), 131-135
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: seeing with the cultural eye*. New York, NY: Teachers College Press
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- KONDA (2006). A Research of Social Structure. [http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006\\_09\\_KONDA\\_Toplumsal\\_Yapi.pdf](http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 20.03.2017)
- MEB (2008). Öğretmen yeterlilikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2018c). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Narvaez, D., Endicott, L. & Hill P. (2010). Guide for using the multicultural experiences questionnaire (meq) for college students and adults. University of Notre Dame: Moral Psychology Laboratory.
- Ndemanu, M. T. (2012). Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses. Unpublished Doctoral dissertation, Indiana University, USA
- NCATE (2002). National Council for Accreditation for Teacher Education. 14.04 2017 tarihinde <http://www.ncate.org> adresinden erişim sağlandı. (Erişim Tarihi:14.04.2017)
- Pallant, J. (2001). *Spss survival manual*. Buckingham: Open University Press.

- Pang, V. O. & Sablan, V. A. (1998). Teacher efficacy: How do teachers feel about their abilities to teach African American students? In M. E. Dilworth (Eds.), *Being Responsive To Cultural Differences–How Teachers Learn* (pp. 39–58).
- Sleeter, C.E. & Grant, C. (1994). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. NJ: Prentice Hall.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- UNHCR (2017). *Türkiye’de UNHCR gerçekler ve rakamlar raporu*. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.
- UA (2017). *Erasmus+ programı ulusal ajansı. Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı AB Gençlik ve Eğitim Programları Merkezi Başkanlığı*.
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin beklenmedik konukları: “Öteki” bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- Ünlü, İ. & Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. & Leitze, A. (2006). Promising practices in pre-service teacher preparation: The Ball State University Urban Semester. *Childhood Education*, 82(5), 283-288.



## Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları\*

*Social Policy Implementations for the Early Years from Finland, England and Turkey*

İlknur Şemşek\*\*

### Öz

Sosyal politika alanında yapılan reformlardan en fazla payı alanlardan biri de eğitim olmuştur. 19. yüzyıldan itibaren çocuk ve gençler gerek sosyal, gerekse ekonomik yönlerden dezavantajlı duruma düşmüşlerdir. Günümüzde sosyal politikanın alanı olarak kabul edilen çocuk bakımı ve eğitimi, zamanla devletlerin ilgisini çekmiş ve yapılan politikalarda okul öncesi yaşlar için yenilikler düzenlenmiştir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesine yönelik sosyal politikalar ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması ve somut önerilerin geliştirilmesidir. Bu bağlamda Avrupa Birliği'ne üye olan İngiltere, Finlandiya ve üyelik için müzakerelere devam eden Türkiye örnekleri incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Politika, Okul Öncesi Eğitim, Türkiye, İngiltere, Finlandiya

### Abstract

One of the largest part of social policy reforms have been made in educational field. Young people have become one of disadvantaged groups in terms of social and economic aspects since the 19th century. In today's world child care and education regarded as a field of social policy has attracted interest of the states over time and therefore new reforms for the early years have taken place in policies and procedures. The purpose of this study is to put similarities and differences of early years' social policies and their implementations forward and develop some concrete proposals. In this context, examples of England and Finland as members of the European Union and Turkey as a candidate member of the Union are examined.

**Keywords:** Social Policy, Early Years Education, Turkey, England, Finland

\* Bu makale yazarın "Sosyal Politika Açısından Okul Öncesi Eğitime Yönelik Uygulamalar: İngiltere, Finlandiya ve Türkiye Örnekleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* [ilknursemssek@gmail.com](mailto:ilknursemssek@gmail.com); ORCID: [orcid.org/0000-0002-9098-0609](http://orcid.org/0000-0002-9098-0609)

### Extended Summary

One of the largest part of social policy reforms have been made in educational field. Children and young people have become one of disadvantaged groups in terms of social and economic aspects since the 19th century. In today's world, child care and education regarded as a field of social policy has attracted interest of the states over time and therefore new reforms for the early years and youth have been made in the policies and procedures. The purpose of this study is to put similarities and differences of early years' social policies and their implementations forward and develop some concrete proposals. In this context, examples of England and Finland as members of the European Union and Turkey as a candidate member of the Union are examined.

The idea of education for the preschool age group has shown itself during child development studies. The work of 17th and 18th century scholars on this subject is striking. The preschool education period covers the years from the birth of the child until the beginning of primary school. It is a period in which children develop their personal qualities. Preschool education, generally between the ages of 0 and 5, gets taken into social policies by current governments. Early years education comes before compulsory education and the child's family is also directly attached to the policies too. Early years care and education is vitally important, especially as women becoming more involved in the business of the globalizing world. Education and care policies are known as one of the most important issues in the field of social policy. Social change, which is seen visibly on the global scale, increases the importance of social policies towards education and care. When we look at the social policies of the liberal welfare state of England and the Nordic model of Finland, what emerges is the equal opportunities throughout their education system.

Preschool education is the first and most important stage of educational life. This stage plays an important role in the child's social and emotional development, which helps them to be more social, productive, resourceful and capable thinkers in their adulthood. Thus most countries like Finland, England and Turkey give importance to early years education. Preschool settings can be attached to primary schools or can be on a separate premise. The adoption of the "social state" principle, which forms the basis of social policies for education, seems to accelerate preschool education-oriented social policies. The sound and harmonious nature of education policies is vital to combat poverty.

Early years education is not compulsory in all three countries. Finland's, England's and Turkey's early years education show similarities in terms of structure. Preschool enrollment rate is lower in Turkey compared to other two countries. Both private and public schools opportunities can vary. This was not observed in schools of Finland and England. The sosyo-economic structure of the population varies in these countries. Early years policies are at the top of the governments agendas especially in England and Finland. Discourses are similar in all three state governments, emphasizing the importance of diversity, innovation, flexibility and choice in education at the stage of compulsory education.

It is noteworthy that Finland chooses its teachers among those who have post graduate degrees in the field of teacher training. Turkey has been working towards the same objectives with other countries too and giving extra attention to Turkish language being used correctly and effectively throughout pupils' educational life. Working in partnership with parents and carers especially in England and Finland were found more effective. The curriculum in Finland is more flexible and local than England and Turkey. Compulsory education age varies in all three countries. England, Finland and Turkey's national values, culture, language, traditions and history

background are different than eachother, therefore it should be considered as normal when it comes to practices.

Financing the educational system and the methods are assessed in different categories in all three countries depending on their level of development. Local government resources get used more in England and Finland than Turkey. The proportion of families with higher incomes benefit from preschool education in Turkey is higher. Those who are under the poverty line should be provided with organized and widespread access to education and necessary assessments should be made. Particularly educational policies should be based on the equal opportunities. The study concluded that the services and policies provided for the preschool age group were not only related to the child, but also directly or indirectly involved the child's family too. This creates positive consequences for the socio-economic level of the family and provides opportunities for the mother, father or the carer to return to working life.

### Giriş

19. yüzyıldan itibaren çocuk ve gençler gerek sosyal, gerekse ekonomik yönden dezavantajlı duruma düşmüşlerdir. Günümüzde sosyal politikanın alanı olarak kabul edilen çocuk bakımı ve eğitimi, zamanla devletlerin ilgisini çekmiş ve yapılan politikalarda okul öncesi yaşlar için yenilikler düzenlenmiştir. Sosyal politika alanında yapılan reformlardan en fazla pay alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bu uğurda tarih boyunca eğitim merkezleri açılmış ve bireyler farklı alanlarda ilk, orta ve yüksek derecede eğitim almışlardır. Günümüzde hızla değişen ekonomik ve sosyal yapılar, eğitimi doğrudan etkilemekte, dolayısıyla eğitim sistemleri değişime uğramaktadır. Bir eğitim sisteminin oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuş en önemli üç kriter; bir ülkenin iktisadi, toplumsal ve siyasi koşullarıdır.

Okul öncesi yaş grubuna yönelik eğitim fikrinin, çocuk gelişimi çalışmaları sırasında ortaya çıktığı görülmektedir. 17. ve 18. yüzyıl düşünürlerinin bu konudaki çalışmaları dikkat çekicidir. Genel ifadeyle okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkökula başladığı döneme kadar olan yılları kapsamaktadır. Bu dönem çocukların kişisel özelliklerini geliştirdikleri bir dönemdir. Günümüz hükümetleri tarafından genel olarak 0 ile 5 yaş arasını kapsayan yaş grubunun sosyal politika alanı içerisine alındığı görülmektedir. Erken yaş eğitimi zorunlu eğitimden önce gelmektedir ve konu çocuk olunca yapılan politikalardan aile de doğrudan ilişkilendirilmektedir. Özellikle küreselleşen dünyanın iş hayatında kadınların daha çok rol almasıyla okul öncesi bakım ve eğitimi hayati önem kazanmıştır.

Bu çalışmanın amacı; İngiltere, Finlandiya ve Türkiye’de okul öncesine yönelik sosyal politikaları incelemektir. Okul öncesi eğitim ve bakımın, sosyal politika açısından değerlendirilmesiyle ilgili yapılan çalışmaların azlığından söz edilebilir. Okul öncesi eğitimin sosyal politika uygulamalarındaki yeri araştırılırken, Finlandiya ve Türkiye anayasaları ve İngiltere’nin kanun ve yönetmeliklerinde okul öncesi döneme ait eğitim, bakım ve çocuk haklarıyla alakalı sosyal politikalar incelenmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Liberal refah devleti olan İngiltere’nin ve İskandinav refah modeli olan Finlandiya’nın eğitim ve bakıma yönelik sosyal politikalarına bakıldığında, genel manada eğitim sistemi ve eğitimde fırsat eşitliği karşımıza çıkmaktadır.

### 1. Sosyal Politika, Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim

Sosyal politika günümüzde çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Doğru bir tanım yapabilmek için önce “sosyal” kelimesinin içeriğine bakılmalıdır. “Sosyal” kavramı, ilk olarak siyasal eşitlikle iktisadi eşitsizlik arasındaki durumu betimlemek amacıyla 19. yüzyılda kullanılmıştır.



Ardından “Sosyal Politika”, devletin topluma yönelik aldığı kararlar ve uygulamaların bir bütünü olarak anlam kazanmıştır. Refah devleti faaliyetleri ile yakından ilgilenen sosyal politika, toplumun bireylerinin arasında ahengi temin etmek, tam istihdam sağlamak, çalışma şartlarını iyileştirmek, sosyal güvenlik sistemini adil bir şekilde düzenlemek, bölgeler arası dengesizlikleri ortadan kaldırmak maksadıyla yapılan uygulamalar ve alınan tedbirlerdir. Doğan’a göre sosyal politika “sağlık, eğitim, refah ve sosyal güvenlik hizmetleri gibi politika ve uygulamaları yürüten hizmetler toplamıdır” (Doğan, 2003, s.3). Günümüzde sosyal politikanın kapsamı farklılıklar göstermiş, toplumsal hayatı tehdit eden her türlü olumsuzluğa karşı mücadele başlatmış bir kimlik haline almıştır. Her bir sosyal politika türü bir sınıfsal ilişkiyi temsil etmektedir ve toplumsal düzendeki yeri çok önemlidir (Tokol & Alper, 2013, s. 6). Sosyal Politika dar ve geniş anlamda ikiye ayrılmıştır. Sosyal Politika kavramı yalnızca devlet faaliyetlerini kapsıyorsa, dar anlamda bir sosyal politikadan söz edilebilir. Bu durumda toplumdaki sosyal ilişkiler ve çelişkiler karşısında devleti ve hukuksal düzeni ayakta tutmaya dönük çalışmalardır. Fakat zamanla sosyal politika dar kapsamlı içeriğinden sıyrılmış ve bugünkü geniş anlamı yapısına dönüşmüştür (Doğan, 2003, s. 5). Dar anlamda sosyal politika, kapitalist düzen içinde emek ve sermaye sahipleri arasındaki adaletsizliği barışçı yollarla sona erdirmek, ekonomik ve toplumsal hayatın devamını sağlamaya yönelik politikalar olarak 19. yüzyılda belirlemiştir. “Sosyal politikanın oluşumunda çalışma hayatında yaşanan değişim kadar, demografik alanda yaşanan değişimin de önemli etkisi bulunmaktadır. Sanayileşme sürecinde yaşanan hızlı kentleşme, sosyal politikanın gelişimine önemli etkide bulunmuştur”(Tokol & Alper, 2013, s. 4). Sosyal politika geniş anlamına, özellikle II. Dünya Savaşı’ndan itibaren kavuşmaya başlamıştır. “Klasikleşmiş sorunların yanısıra kapitalist bir toplum düzeni içindeki tüm toplumsal grupları” kapsamaktadır. Toplum politikası olarak geniş bir anlama hitap eden günümüz sosyal politikası, ortaya çıkan sosyal eşitsizliklerin tümünü içermektedir (Doğan, 2003, s. 5). Geniş anlamda sosyal politika, dar anlamdakinin aksine sadece işçi ve işveren sınıflarının sorunlarıyla değil, toplumun farklı kesimlerinin de sosyal düzeniyle ilgilenmektedir (Tokol & Alper, 2013, s. 5).

Kavram olarak eğitimi tanımlamamız gerekirse; bireylerin bilgi, inanç, değer yargısı ve kültürel değerleri öğrenmesi ile hedeflenen noktaya ulaşmak için faaliyete geçirilen uygulamalardır denilebilir (Çalışkan, 2007, s. 287). Aile, bireylerini kendi kültür kalıbına göre eğittiği gibi devlet de siyasal felsefesine göre yurttaşlarını eğitir. Günümüz neoliberalizm politikalarına orantılı olarak eğitim sistemlerinin de şekillendirilmesi yeni sorun alanları oluşturmaktadır. Zira ekonomik açıdan gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki yoksul insanlar küreselleşme sürecindeki eğitimden yeterince faydalanamamaktadırlar (Çınar, 2009, s. 16). Günümüzde kullanılan ‘modern eğitim’ kavramı aynı zamanda üretim ve verimlilik piyasalarına uyumu da içermektedir. Bu bağlamda eğitim sistemi ekonomik sistem ile paralel olarak gerekli insan tipini yapılandırmaktadır. Bilgi toplumu olan günümüz dünyasında rekabet artmış, buna ek olarak eğitim de önem kazanmıştır. Eğitimden elde edilen bilgi ve beceriler insana katma değer sağladığı gibi, yaşadığı topluma sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamda da katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu artılar ülke refahının gelişiminde olumlu etkiler yaratır. Eğitim ile refah düzeyi arasında bir doğru orantı mevcuttur. İstihdamı karşılanamayan birey gelir, eğitim, sağlık, güvenlik ve sosyal açıdan kendine yetemeyen biri olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sosyal ve ekonomik anlamda eşitsizlikleri düzenleyici bir güce sahip olduğu kadar önlem alınmadığında bu olumsuzluğu artırıcı potansiyele de sahiptir. Ailenin geliri çocuğun okul hayatının nasıl olacağı konusunda etkin bir faktör belirlemekle birlikte ülkelerin finansman piyasalarına göre eğitim politikalarında da farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim, örgün öğretimde devletin ideolojileri çerçevesinde müfredatlaştırıldığı için politiktir denilebilir. Bu özelliği ile tarafsız bir bilgi toplamı değildir (Çınar, 2009, 17).

Çocuğun kişiliğini belirleyen özellikler okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Ayrıca bu dönem beden, zihin, hayal gücü, kas ve motor gelişimine katkı sağlayan bir eğitim dönemidir (Akbiyık & Kalkan, 2014, s. 3). Çocuk gelişim kuramcısı Erikson, erken çocukluk çağında edinilen tecrübelerin ilerleyen yaşın karakterini oluşturacağını savunmaktadır (Mooney, 2000, s. 38). Piaget, çocukların gelişimlerine katkıda bulunacak olan ilgi çekmek, sorunları kendi başlarına çözmek, öğrenmeleri için meraklandırmak gibi uygulamalar için gereken ortamın hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir kuramcı Vygotsky, çalışmalarında çocukların birbirlerinden daha çok öğrendiklerini, özellikle dil gelişiminin bu sayede daha etkin olduğunu ve öğrenme aşamasında olan bir çocuğun bir öğretmenden veya bir sınıf arkadaşından yararlanabileceğini vurgulamıştır (Mooney, 2000, s. 83).

Okul öncesi eğitim; “*çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği “Erken Çocukluk Çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci*” dir (Çocuk ve Gelişim, 2008). Bu eğitim ailede ve kurumlarda verilmektedir. Kurumlardaki eğitimin daha planlı, yaş ve gelişim özelliklerini destekleyici şekilde verildiği görülmektedir. Yapılan etkinliklerde özellikle paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal beceriler edinilmektedirler. Dil becerisini geliştirmeye yardımcı olan okul öncesi eğitim, iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla çocuğun çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. 17. yy’da Pestalozzi’nin, 18. yy’da Froebel’in 19. yy’da Montessori’nin yaptığı çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalar bu alanın bilinen ilk bilimsel kayıtlarıdır. Okul öncesi eğitimin amaçları arasında; beden, zihin ve duygu gelişimini sağlamak, ilköğretime hazırlanmak, şartları uygun olmayan ailelerin çocuklarına eşit ortamda yetiştirilme imkânı sağlamak ve dil bilgisini geliştirmek vardır. Bu eğitim sürecinde; bireysel ihtiyaçlara ve farklılıklara uygun olunmalı, çocuk ilköğretime hazır duruma getirilmeli, eğitim ortamı eşit şartlara göre hazırlanmalı, deneyerek öğrenmeye fırsat verilmeli, verilen eğitim sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk gibi davranışların geliştirilmesi yönünde olmalı, çocuğa öz denetim kazandırmalı, tüm etkinlikler oyun içermeli, baskı ve kısıtlama uygulanmamalı ve ailenin eğitim sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır (Çocuk ve Gelişim, 2008).

## 2. İngiltere, Finlandiya ve Türkiye’de Sosyal Politika ve Okul Öncesi

İngiltere’de buhar makinesinin icadıyla birlikte ortaya çıkan yeni sosyo-ekonomik sorunlar çok geçmeden emeğin korunması gerekliliğini hissettirmiştir. “*Çocuk, kadın, yaşlı ayrımı yapılmaksızın her gruptan insanın çok ucuz ücretlerle, çoğu zaman karın tokluğuna çalıştırılması, sanayileşme sürecinde alışıla gelmiş bir durumu oluşturmaktadır*” (Tokol & Alper, 2013, s. 16). 1834’te alınan bir karara göre; yoksullar için ‘yoksullar evi’ diye belirlenen yerlerde yaşama yükümlülüğü getirilmiştir. Fiziksel olarak sağlıklı olan kişilerin, bölgelerinde bulunan kiliselerin uygun bulunduğu işlerde görevlendirilerek yaşamlarını sağlamaları öngörülmüyordu. Bu istihdamın giderleri kiliseye aitti ve kilisenin bölgede vergi toplama yetkisi vardı. Ayrıca kilisenin, gücü ve kuvveti yerinde olan fakirlerin çalıştırılmasının yanı sıra, yoksullar evi bulundurma, öksüz ve bakıma muhtaç çocukların çıraklık eğitimi, yaşlılar ve sakatların bakımı ve muhtaçların cenazelerini kaldırmak gibi görevleri de vardı. Akrabaları tarafından bakılmayan yoksulların çevre ve toplum tarafından bakılmasını ön gören 1601 Yoksullar Yasası, 1843’te yürürlükten kaldırılmıştır (Fraser, 2009, s. 40). İngiltere, Sosyal Refah Devlet politikalarının Almanya’dan sonra gelişmeye başladığı ülke olmuştur (Özdemir, 2007, s. 192). 19. yy’da burjuvazinin zenginleşmesi ve güçlenmesi ile diğer tarafta sıkıntılı bir işçi sınıfı ortaya çıkmıştır. Artık yoksulluk, üzerinde durulması gereken ciddi bir mesele olmuştur. 1950’li yıllara gelindiğinde geçmiş dönemde bırakılan sosyal hayata, klasik refah devleti denilecek ve yeni devrin başladığı kabul görecektir. İngiltere sosyal politika sisteminde Liberal Refah Modeli kullanılmaktadır. 2008

ekonomik krizinden son derece ağır bir şekilde etkilenen İngiltere’de, başta kamu olmak üzere birçok işçinin işine son verilmiş ve birçok iş yeri de kapatılmıştır. Kamunun sağladığı desteklerde hala kesintiler sürmektedir. 2014 verilerine göre kişi başına düşen gayri safi milli hasıla; 37955 Amerikan doları ve işsizlik oranı; % 6,6’dır. İngiliz refah rejimi, piyasa temelli araçlar, özel sektör ve finans ağırlıklı bir biçimdedir ve emek kesimi açısından eşitsizlik yaratmaktadır (Özdemir, 2007, s. 193).

Bağımsızlığını I. Dünya Savaşı’ndan sonra ilân eden Finlandiya’da aslında, aile sosyal politikası alanında alınan kararlar daha eskiye dayanmaktadır. İlk çocuk danışma merkezi 1904 yılında ve evli olmayan anneler için destek birimleri 1907’de açılmıştır. İlkokullarda sağlık yasası 1920’de, ilk çocuk kliniği 1922’de ve 1938’de benzerlerinden daha farklı bir annelik yasası oluşturulmuştur. Günümüze kadar çocuk bakım ve eğitim hakları konusunda birçok kanun çıkartan Fin hükümeti, aynı zamanda dünyada ilk ücretsiz okul yemekleri sistemini de getiren ülke olmuştur. 1970 yılında engelli çocuklar için ödenek belirlenmiş, 2001 yılında 6 yaşın altındaki çocuklar için belediyeler tarafından eğitim ve bakımın ücretsiz karşılanması konusunda kararlar alınmıştır (Finlandiya Çocuk ve Aile Politikası, 2013, s. 9). Finlandiya, sosyal politikasında İskandinav (Nordik) modeli kullanmaktadır. “*Sosyal faydaların herkes için aynı olduğu İskandinav modeli, Nordik model, Sosyal Demokrat model ya da Kurumsal model olarak ifade edilir*” (Şenkal & Sarıpek, 2007, s. 156). Bu modelin en önemli özelliği sosyal hizmettir. Güçlü birey yaratmada önemli bir yere sahip olan bu model, kamu sektöründe kadın istihdamı ve çocuk yetiştirme çabalarını kolaylaştırmış ve kadının emek piyasasındaki rolünü arttırmıştır. Bu durum devletin sosyal hizmetlerde daha fazla gelişimini sağlamış ve neticede toplumda ayrımcılık karşıtı bir yapı oluşturmuştur. Uluslararası alanda en çok ilgi gören politika sistemlerinden birisi olan İskandinav modeli takip eden Finlandiya, ilk olarak 1990 yılında meydana gelen ekonomik krizlerden dolayı bütçesinde kesintiler yapmıştır. Son yıllarda yaşanan 2008 ekonomik krizinden de etkilenen Finlandiya Devleti’nin sosyal hizmet alanındaki kesintileri devam etmektedir. Tüm krizlere rağmen devletin politikası, koşulları ne olursa olsun tüm vatandaşlara çalışma ya da aile durumuna bakılmaksızın yardım yapmak olmuştur. Sistem herkesi kapsar, geneldir ve yardımlar bireylere verilir (Şenkal & Sarıpek, 2007, s. 157). 2014 verilerine göre kişi başına düşen gayri safi milli hasılası 37.676 Amerikan doları ve işsizlik oranı % 9’dur (Trading Economics).

Türkiye’de sosyal politika gelişimi Batı Avrupa’ya nazaran daha yavaş bir seyir göstermiştir. Eğitimin ücretsiz sunumu sağlanırken, sağlık alanı büyük oranda sigorta sistemlerine bağlantılı olarak yürütülmüştür. Diğer tarafta konut ve barınmaya müdahale Türkiye’de sınırlı bir şekilde gelişmiştir. Eğitimin haricinde sosyal politika alanında Batılı örneklere en yakın olarak sosyal sigortalar sisteminin oluşumunu görmekteyiz (Taştan, 2007, s. 64). Türkiye’de sosyal politikanın başlıca cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası dönemler olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Cumhuriyet’le birlikte sosyal politika alanında genel bir düzenlemeye gidilmiştir. Önceleri maden işçilerini korumaya yönelik, daha sonraları Umumi Hıfzısıhha Kanunu ile kadın ve çocukların çalışma koşullarına ve sağlığına yönelik düzenlemeler getirilmiştir. 1923 yılında İzmir İktisat Kongresi’nde benimsenen kararlar doğrultusunda sanayileşmede liberal politikalar izlenmiş, 1930’lardan 1960’lara kadar daha çok zorunlu devletçilik uygulamaları görülmüştür (Tokol & Alper, 2013, s. 64). Kamunun doğrudan doğruya işveren konumuna geldiği bu döneme örnek olarak İş Kanunu’nu verebiliriz. İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortaları Kanunu, İşçi Sigortaları Kurumu Kanunu, İhtiyarlık Sigortası, Yaşlılık, Maluliyet, Ölüm Sigortası ve T.C. Emekli Sandığı Kanunu gibi yasal düzenlemeler çoğunlukla 2. Dünya Savaşı’ndan sonra gerçekleştirilmiştir (Doğan, 2003, s. 112). 1980’ler ve 1990’lardan sonra dünyanın gündemine oturan yoksulluk olgusu birçok ülkeyi etkilediği gibi Türkiye’de de yankılar uyandırmıştır. Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler yeni bir sosyal politika olgusu yaratmış, bir çok kanun ve tüzük

bu anlayış çerçevesinde değişime uğramıştır (Atılğan & Çakar, 2007, s. 70). “1980’lerden 2000’li yıllara uzanan dönemde eğitim gibi önemli sosyal niteliğe sahip olan bir alana ayrılan bütçe azaltılmıştır” (Doğan, 2003, s. 113). Yeni sosyal politikayı benimseyen Türkiye 1990’lardan itibaren bir yenilenme içerisinde ve diğer sosyal güvenlik kurumlarının da finansmanına fiili olarak katılmaktadır. Türkiye, 1999 yılı itibarıyla AB müzakerelerine ağırlık vermiş, özellikle 2005 yılı itibarıyla sosyal politikalarında Avrupa’ya uyumlu bir şekilde hareket etmiştir. 2006 yılında Sosyal Sigortalar Kurumu, Emekli Sandığı, ve Bağ-Kur bir çatı altında, Sosyal Güvenlik Kurumu şeklinde toplanmıştır. Güney Avrupa Refah Rejimi’ne benzetilen Türkiye sisteminde, sosyal yardım ve hizmet alanının gelişim içerisinde olduğu görülmektedir. 2014 verilerine göre kişi başına düşen gayri safi milli hasılası 8716 Amerikan doları ve işsizlik oranı % 9.7’dir (Trading Economics).

### 2.1.İngiltere’de Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim

Zorunlu eğitimden önce gelmekle birlikte beş yaşın altındaki çocukların katıldığı eğitimdir. Okul öncesi eğitim uygulamaları yerel otoriteler, bağımsız ya da gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülmektedir ve zorunlu değildir (Çetinkaya, 2005, s. 82). Zorunlu eğitim öncesi, 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar için devletin finanse ettiği bu okullar İngiltere’de temel eğitim düzeyini oluşturmaktadır ve kişisel, toplumsal, duygusal gelişim, iletişim, dil, okuryazarlık, matematik gelişimi, fiziksel gelişim ve hayal gücünün geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Kilimci, 2013, s. 8). Kanunda, okul öncesi kurumlarının öğrenci ve öğretmen mevcudu şu şekilde belirlenmiştir; 1 yaşın altındakiler ve 1 yaşındakiler için 3 çocuğa 1 öğretmen, 2 yaştan 3 yaşa kadar 4 çocuğa 1 öğretmen, 3 yaşından büyükler için 13 çocuğa 1 öğretmen tanınmakta (İngiltere Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 8), ve genelde öğretmenlerin yanında bir de yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Yardımcı öğretmen vasfında çalışanların yeni yönetmeliklere göre en az Üçüncü Seviye (Level 3) diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Her okul öncesi sınıfı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için de bir kaynaştırma sınıfı görevini görmekte ve eğer sınıfta özel eğitime ihtiyacı olduğu raporla belirlenmiş bir çocuk varsa ayrıca birebir öğretmen tahsis edilmektedir. 2013 verilerine göre İngiltere’de, okul öncesi eğitim ve bakım görevini üstlenen yaklaşık 121,300 adet merkez mevcuttur. Bu merkezler arasında tam gün ve yarım gün hizmet verenler (25,000), kahvaltı grupları (12,800), okul sonrası grupları (13,400), tatil kulüpleri (7,200), evinde ruhsatlı çocuk bakım hizmeti verenler (childminders) (46,100), bağımsız anaokulları (400) ve okullara bağlı anaokulları ve hazırlık sınıfları (16,400) bulunmaktadır (Department for Education, 2014, s. 34). İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan 2013 araştırma verilerine göre okul öncesi yaş grubu çocuk sayısı yaklaşık olarak 4,000,000’dur. Hemen hemen her çocuk herhangi bir okul öncesi eğitim ve bakım kurumundan yararlanmaktadır. Okul öncesi kurumlarından yararlananların sayısı 2011 ve 2013 yılları arasında % 10’luk bir artış göstermiştir (Department for Education, 2014, s. 31). Okul öncesi eğitime katılan engelli öğrenci sayısı 10,945’dir. Okul öncesi eğitime yönelik toplamda 20,065 adet özel eğitim veren kurum bulunmaktadır. 4 yaşın altı toplam öğrenci sayısı 938,475 ve bu rakamın raporlu ve raporsuz olarak 84,090’nı özel eğitim öğrencisidir. Yerel eğitim otoritelerinin tahsis edeceği bütçe, merkezi otorite tarafından onaylanmaktadır. İngiltere’de eğitimin finansman kaynağı, yerel yönetimler, özel kuruluşlar ve okul yönetimleridir. Özellikle yerel kaynakların önemi çok büyüktür (Gülay & Ekici, 2010, s. 64). 1980’li yıllardan itibaren başlayan özelleştirme politikalarıyla birlikte, eğitim politikaları da etkilenmiş, okullar yarı özerk duruma getirilmiş ve eğitim standartları merkezleştirilmiştir (Süngü, 2005, s. 1). Kamu kurumu olan üniversite ve politeknikleri<sup>1\*</sup> finansmanı Yükseköğrenim Fonlama Konseyi (The Higher Education Funding Council for England-HEFCE) tarafından yürütülmektedir. Aynı zamanda finansal açıdan devlete bağılırlar ve bağımsız bir yönetime

\* Türlü teknik bilgilerin ve üretime dayalı uygulamalı derslerin öğretimine ağırlık tanıyan üniversite, bkz. <http://politeknik-nedir.cix1.info/>, Erişim 24.5.2015.

sahiptirler. “Araştırma Konseyi (the Research Council) kamu fonlarını bilimsel ve teknik araştırmalar için üniversite ve kolejlere dağıtırken, öte yandan HEFCE, üniversitelerin araştırma kapasiteleri, bunların idame ettirilmesi ve enstitüler arasındaki ilişkiyi sağlar” (Çiçekçiso, 2013, s. 1). 2013/2014 yılı rakamlarına göre İngiltere hükümetinin genel olarak eğitime harcadığı miktar 42 milyon Sterlin olmakla birlikte bu rakamın 30 milyon Sterlin’i okullara dağıtılmıştır ve okul öncesi yaş grubu için harcanan meblağ yaklaşık olarak 9 milyon Sterlin’dir (Department for Education, 2014).

## 2.2.Finlandiya’da Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim

Eğitimin tamamen ücretsiz olduğu Finlandiya’da okul öncesi eğitimden lise eğitimi sonuna kadar öğle yemeği de ücretsiz olarak verilmektedir. 1 öğretim yılında 190 günlük eğitimin verildiği Finlandiya’da yaz tatili 2,5 aydır. Eğitim, güz ve bahar dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır. Esnek bir müfredata sahip olan Fin eğitim sisteminde öğretmenler, genel kabul görmüş ilkelere ters düşmemek kaydıyla yöntem ve teçhizat kullanımında serbesttirler. Ayrıca öğretmenlerin teftişi yapılmamaktadır. Finlandiya’da anaokulları, “Sağlık ve Sosyal İşler Yardım Bakanlığı”nın yasa ve yönetmeliğiyle yönetilirler. 7 yaşından küçük çocukların, ailelerinin isteği doğrultusunda bir anaokuluna kayıtları yaptırılabilir. Maddi durumu yeterli olmayan ailelere gereken destek belediyeler tarafından yapılmaktadır. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitimin standartları, Ulusal Eğitim Kurulu tarafından belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri üniversite veya teknik okul gibi yükseköğretim okullarından mezun olmak zorundadırlar. Yardımcı öğretmenler lise mezunu olabilmektedir. Okul öncesi eğitimde başlıca öğretilenler; dil ve etkileşim, matematik, ahlak ve felsefe, doğa ve çevre, sağlık, fiziki ve motor kas gelişimi ile kültür ve sanat dersleridir (Özer Çetinkaya, 2014, s. 11). Okul öncesi sınıflarında bir öğretmen kaç çocuğa bakabilir konusunda herhangi bir ulusal sınırlama getirilmemiştir. Finlandiya’da okul öncesi eğitimin amaçları; “çocukların kişiliğini tanımak, çocukları aktif bir bilgi alıcısı ve öğrenicisi olarak görmek, çocukların toplumun bir bireyi olarak yetiştirilmelerini ve doğal çevreye uyumlarını sağlamak, oyun ve eğitim ortamı yaratarak değişik etkinlikler ile çocukların diğer çocuklar ile birlikte kişiliklerinin gelişimini sağlamak, ailelere çocuklarını yetiştirmede yardımcı olmak, çocukların dengeli gelişimlerini sağlamaktır” (Usta, 2014, s. 18). 2013-2014 verilerine göre Finlandiya’da 7 yaşından küçük 425,000 çocuk bulunmaktadır ve 120,760 çocuk okul öncesi kurumlardan yararlanmıştır (Official Statistics of Finland, 2015). Okullara bağlı okul öncesi sınıfları haricinde yaklaşık 2,700 adet gündüz bakım evi bulunmaktadır. Gündüz bakım evlerine giden çocukların 40,000 kadarı bu evlere yarı zamanlı olarak katılmaktadır (Heinamaki, 2008, s. 7). 2014 yılı sonlarında yapılan kayıtlara ve istatistiklere göre Finlandiya’da okul öncesine hizmet edenlerin haricinde yaklaşık olarak 3,600 adet eğitim kurumu olduğu ve bu kurumlara katılan 1,89 milyon öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 157,000’i özel eğitim kapsamında yardım almıştır (Official Statistics of Finland, 2015). Finlandiya’da eğitim ücretsiz olmakla birlikte, eğitim kurumları devletten ödenek alırlar. Hükümetin, genel eğitime, mesleki ve sanat eğitimine para aktarma zorunluluğu vardır. Finansal yapı maliye bakanlığı ile eğitim bakanlığının ortaklaşa çalışması ile oluşturulmaktadır ve eğitimin finansmanı eğitim bakanlığı ve yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır (Güngör & Göksu, 2013, s. 63). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre yemek ve ders araç-gereçleri ücretsizdir. Eğitimin genel ilkeleri özel okullarda da uygulanmakla birlikte, özel okullar da para yardımından yararlanmaktadır (Özer Çetinkaya, 2014, s. 90). Eğitim kurumlarının ekonomik yönden desteklenmesi merkezi otoritenin yanı sıra yerel yönetimler tarafından da yapılır. “İlk ve ortaöğretim için kullanılan fonlarda devlet, masrafların % 57’sini karşılarken, belediyelerin sağladığı katkı ortalama % 43 civarındadır” (Ekinci & Öter, 2010, s. 21). Yükseköğretim kurumlarının finansmanı ise doğrudan devlet tarafından yapılmaktadır. 2013 rakamlarına göre

Finlandiya’da eğitime 12,3 milyon Euro harcanmıştır (Official Statistics of Finland, 2015). Bu rakamın yaklaşık 3 milyon Euro’su okul öncesi eğitim için kullanılmıştır (OECD, 2013).

### 2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim

Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 3 ile 5 yaş arası eğitimi kapsar. Okul öncesi eğitimde amaç, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilk eğitime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirilme ortamı yaratılmasını, Türkçe’nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (Kilimci, 2006, s. 76). Okul öncesi eğitim yerleri özel işletmeler olabileceği gibi ilkeğitime bağlı olarak ta açılabilir. Avrupa ülkesiyle karşılaştırıldığında Türkiye’de çocukların okul öncesi eğitime katılma oranının çok daha düşük olduğu görülmektedir. Buna sebep olarak okul öncesi eğitimin aileler için ek bir mali gider olmasını gösterebiliriz. 2014/15 Milli Eğitim istatistiklerine göre, Türkiye’de okul öncesi yaş grubuna hizmet veren toplamda 26,972 adet kurum bulunmaktadır. Bu kurumların 22,600’ü resmi, 4,372’si özeldir. Anaokulu, yaz okulu, mobil okul, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullar gibi çeşitlilikte karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitime katılan toplam öğrenci sayısı 1,156,000 ve öğretmen sayısı 68,038’dir. 2014/15 Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre Türkiye’de 8,291 adet özel eğitim veren kurum, 823,515 adet özel eğitim alan öğrenci ve 93,042 tane özel eğitim veren öğretmen bulunmaktadır. Bu kurumlardan 4,372’si okul öncesi özel eğitim sunmakta olup, 171,648 okul öncesi özel eğitim alan çocuk ve 16,719 adet okul öncesi özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 37). Türkiye eğitim sisteminin finansal yapısı merkezi bir özellik göstermektedir. “Okullar sınırlı özerkliğe sahiptirler ve ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasiteleri sınırlı düzeydedir” (OECD, 2013). Türkiye’de eğitimin finansman kaynakları; Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Katkı Payı ve Bağışlar tarafından karşılanmaktadır (Güngör & Göksu, 2013, s. 63). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin finansman kaynakları aşağıdaki gibidir;

- Konsolide bütçeden\* ayrılan kaynaklar,
- İl özel idareden ayrılan kaynaklar,
- Eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisi,
- Eğitime katkı payı,
- Döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler,
- Kişi ve kuruluşların bağışları (Çetinkaya, 2005, s. 110).

Eğitimin finansmanı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır fakat okul aile birlikleri ve velilerde okulları mali yönden destekleyebilmektedirler. Okulların personel ihtiyacı merkezi ve yerel idareler tarafından karşılanır. “Her ne kadar son on yıl içinde genel finansman düzeyi artmışsa da, mevcut veriler ilk ve ortaöğretim finansmanının diğer OECD ülkelerine kıyasla yetersiz olduğuna işaret etmektedir” (OECD, 2013, s. 4). Eğitime ayrılan bütçe rakamlarına bakıldığında Milli Eğitim’e ayrılan bütçede artış olduğu gözlenmektedir. 2002 yılında 7,5 milyar olan eğitim bütçesi 2014 yılında 55 milyar TL’ye çıkarılmıştır. Okul öncesi eğitimde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 2011 verilerine göre 2,400 Amerikan dolarıdır. Toplam öğrenci rakamına bakıldığında okul öncesi eğitime ayrılan miktar yaklaşık olarak 7 milyar TL olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014, s. 23).

\*Türkiye’de konsolide bütçe, genel bütçe ve katma bütçelerin toplamından oluşur, bkz. <http://konsolidebutce.nedir.com/>

### 3.Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Örnekleri

İngiltere hükümetinin anayasası bulunmamakla birlikte, haklar ve eşitlikler; yasalar ve tüzüklerle belirlenmiştir. Okul öncesi bakım ve eğitimi için devletin anaokullarına başlanması durumunda eğitim ücretsizdir. Özel anaokulu tercih edilirse, devlet 3 ve 4 yaşındaki çocukların haftada 15 saatlik eğitimini karşılamaktadır. Eğer ailenin maddi durumu iyi değilse ve devletten herhangi bir yardım alıyorsa 2 yaşındakiler de bu kapsama dahil edilmektedir (İngiltere Devleti İnternet Sayfası, 2014). Devlet okulları için adres uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamaya göre ikâmet edilen adrese yakın bir okula kayıt yapılabilmektedir.

Finlandiya, 1999 Anayasa'sında her vatandaşının eşit haklara sahip olduğunu, hiç kimseye cinsiyetinden, yaşından, uyruğundan, dilinden, dininden, sabıkasından, görüşlerinden, sağlığından, engelliliğinden ya da herhangi başka bir nedenden dolayı ayrımcılık yapılamayacağını belirtmiştir. Çocukların eşit hak ve imkanlardan yararlandırılması gerektiği, gelişimleri için gerekenin yapılması ve ücretsiz eğitimden yararlanmanın herkesin hakkı olduğu devlet ilkesi olarak kabul edilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların diğer öğrencilerle aynı öğretim imkanlarına sahip olabilmeleri kanunen güvence altına alınmıştır (Finlandiya Anayasası). Finlandiya'da okul öncesi dönem 0-7 yaş arasıdır. İlköğretime başlamadan evvel çocuklar kreşlere ya da özel yuvalara gidebilmektedirler. 2001 yılından itibaren 6 yaşına gelen çocukların ücretsiz okul öncesi eğitimi almaları sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim yerel idareye bağlı olan okullarda, yuvalarda, kreşlerde ya da gündüz bakıma ilişkin aile kreşlerinde verilir. Zorunlu değildir, fakat 6 yaşındaki çocuklar okullara bağlı bölümlerde okul öncesi eğitim alabilirler. Katılım % 98 oranındadır (Ekinci & Öter, 2010, s. 12). Finlandiya aile politikasında çalışma hayatı ile aile hayatının uyumlaştırılması ilke edinilmiştir. 7 yaşın altındaki çocukların okul öncesi belediye kurumlarından yararlanma hakları vardır ve 6 yaşındakiler için ücretsizdir. Okul öncesi eğitimi maddi olarak karşılayamayanlar için destek sağlanmaktadır. Bütün bu olanaklara rağmen 6 yaşın altındaki okul öncesi kurumlarından yararlanma oranı düşüktür. 2013 verilerine göre; 3 yaşın altındakilerin % 22'si tam zamanlı merkezlerde, % 7'si yarı zamanlılarda bakım görmüşlerdir (European Agency, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre, her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma hakkına sahiptir. Devlet bu doğrultuda her türlü tedbiri almakla yükümlüdür. Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Devlet, maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile gerekli yardımları yapar (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Türkiye'de resmi ve özel kuruluşlar tarafından açılan okul öncesi eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Son yıllarda yapılan değişikliklere göre okul öncesi eğitimle ilgili yapılacak program ve uygulamaların çocuk merkezli olması gerekliliği kararı alınmıştır (Gülay & Ekici, 2010, s. 75). Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma yönünde çalışmalar yapılmasına rağmen bu kurumlardan yararlanma oranının düşük olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de 0 ile 6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi eğitimden yararlanma oranı % 39'dur (Erkan & Kırca, 2010, s. 95). Tam gün ya da yarım gün olarak uygulanabilen okul öncesi eğitimde özel kuruluşlara bağlı olanları ücretlidir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre okul öncesi eğitimin amaçları şöyledir; *“Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, Onları ilköğretime hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak”* (Yıldırım, 2008, s. 93).

#### 3.1.İngiltere'de Çocuk Yoksulluğu ve Sosyal Yardımlar

İngiltere'de çocuk yoksulluğu üzerine durulmakta ve bu durumun asgariye indirgenmesi için çeşitli devlet politikaları uygulanmaktadır. Çocuk yoksulluğuna dikkat çekmek için önce

insanlardaki yoksulluk kavramı zihniyetinin değişmesine inanan İngiliz akademisyenler risk altında olan gruplar için çingeneler, mülteciler, evsizler, azınlıklar, gey ve lezbiyen grupları içerisindeki çocukları işaret etmektedirler (Fraser, 2009, s. 92). Yoksul (deprived) bölgelerde yapılan çalışmalarda öğretmenler öğrencinin öğrenme isteği konusunda olumsuz görüşler bildirmektedir. Öğrencilerin öğrenme yerine zaman geçirme amaçlı uygun olmayan davranışlarda bulduklarını belirten öğretmenler, bu bölgelerde öğretmenin kolay olmadığını dile getirmektedir. Ekonomik açıdan daha iyi olan bölgelere göre yoksul olan öğrencilerin İngilizce, Matematik ve ortaokul sonunda girdikleri sınavlarda daha az başarılı oldukları gözlemlenmektedir. İngiliz hükümeti bu bölgelere en tecrübeli ve mesleğine kendini adanmış öğretmenlerini göndermek istemektedir. 2011 yılında aile öğrenimi için, bütçeden 37 milyon sterlin ayrılmış ve kamu bu ödeneğin dezavantajlı aileler için harcanmasını hedef olarak belirlemiştir. İngiltere kanunlarında (Eşitlikler Yasası-Equality Act gibi), eğitim verecek olan kurumların özellikleri açık bir şekilde belirtilmiş ve dezavantajlı grupların bu eğitim kurumlarından ayrımcılık söz konusu olmaksızın nasıl yararlanabileceklerinin altı çizilmiştir.\* Çocuk yoksulluğu ile mücadele konusunda “Opportunities for All” (Herkes için fırsatlar) sloganıyla hareket edilmektedir. 0-4 yaş arasındaki yoksul çocuklar desteklenmekte, “Sure Start” uygulamasıyla çocukların temel ihtiyaçları karşılanmaktadır (Avşar Kurnaz, 2009, s. 73). Nüfusun etnik, kültürel ve dini açılarından çeşitlilik arz ettiği İngiltere kentlerinde genel olarak bir refah seviyesi görülse de bazı yerleşim bölgelerinde çocuklar ve ailelerin ekonomik sıkıntılar ve sosyal yaşam alanında sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. İngiltere’de genel olarak kadın ve erkek nüfusu sayıca birbirine eşit olup, etnik ve dini yapı da çeşitlilik göstermektedir. (Taşçı, 2008, s. 220). Muhtaç bir çocuk ya da ailesi sosyal hizmetlerden durumunun değerlendirilmesini isteme hakkına sahiptir. Bu değerlendirme, gerekli servisleri belirler ve oldukça önemlidir, çünkü birden fazla hizmet ağıyla bağ kurması gerekebilir, örneğin; ev hizmeti ya da kısa dönemli dinlenmeler gibi. Belli bir bölgede özürü çocuk sayısının fazla olmasıyla sosyal hizmetlerin maddi imkanları sınırlılık gösterebilir. Bu durumda belediye, “uygunluk kriterleri” ilkesi ile verilmesi gerekeni tespit eder. Uygunluk kriterleri her yerel mercie göre değişkenlik gösterebilir. Bunun anlamı, bir bölgeden başka bir bölgeye taşınma durumunda önceden sağlanan yardımlardan yoksun kalınabilir. Uygunluk ya da değerlendirme aşamasında eğer sosyal hizmetler aileyi ya da çocuğu yardım almaya muhtaç olarak görmezse, herhangi bir hizmeti sunmak zorunluluğu yoktur fakat, bu durumda bile ailenin yerel yardım dernekleri, vakıflar veya gönüllü kuruluşlarla irtibata geçmesi sağlanmaktadır. Ayrıca, ailenin verilen kararı daha ileri şikayet seviyesine taşıyabilmesi için, neden uygunluk kriterlerine uymadıkları açıkça belirtilmelidir. 1989 Çocuk Yasası’na göre, yerel merciler sundukları hizmetlerden para talep edebilirler ve her yerel belediyenin fiyatlaması farklı olabilir. Ödemeler ailenin gelirin ve yatırımlarına göre belirlenerek ailenin ödeyemeyeceği rakam talep edilemez. Çocuk 16 yaşına ulaştığında artık ailenin gelir durumu değil, çocuğun kendi şartları birey olarak ele alınır. Aile, devletten çalışma vergi kredisi, çocuk vergi kredisi ya da işsizlik kredisi gibi yardımlar alıyorsa çocuklara sunulan hizmetlerden ücret alınmaz. Ayrıca, tavsiye, bilgilendirme ve rehberlik servislerinden finansal durum ne olursa olsun ödeme alınmaz (Parkes, 2012, s. 9).

### 3.1.1.Çocuk Bakım Üniteleri

İngiltere’de okul öncesi çocuklara yönelik bakım ve eğitim merkezleri olarak; günlük bakım kreşleri (daycare), çocuk merkezleri (Children’s Centres), oyun grupları, okullara bağlı okul öncesi birimler, tatil faaliyetleri, okul öncesi ve sonrası kulüpleri bulunmaktadır. Bu merkezlerde verilen hizmetlerde geniş ölçekte planlama ve etkinlik yapıldığı gibi, çocukların sağlık ve günlük bakım işlemleri de sağlanmaktadır (Şemşek, 2014, s. 209). Günlük Bakım Kreşleri (Daycare),

\* Bkz. The UK Equality Act 2010,  
[http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga\\_20100015\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf), Erişim 11.5.2015.



çocukları 3 aylıktan 5 yaşa kadar kabul etmektedirler. Genellikle, bebek odası (0-2 yaş), 2-3 yaş arası ve 3-5 yaş arası gurupların sınıfları birbirinden ayrı tutulur. Çocuklar serbest oynama zamanında bir araya gelirler. Bu kreşlerde çocuğun günlük hijyen bakımlarının yanı sıra yeme, içme ve uyuma ihtiyaçları karşılanır. Öğrenimlerini pekiştirecek şekilde okula hazırlık uygulamaları yapılır. Fiziksel ve zihinsel engelli çocuklara özel 1 ya da 2 yardımcı öğretmen atanır. Öğretmenler gün içinde bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur (Guidance to the National Standards, 2010, s. 45). Çocuk Merkezleri (Children's Centres), 5 yaş altı çocuklara hizmet veren çocuk merkezleri, bünyesinde, oyun eğitimleri, konuşma terapistleri, sağlık merkezi ve anaokulu gibi farklı birimleri bulundurulur. Ülkenin hemen hemen her ilçesinde bulunurlar. Hem çocuklar hem de aileleri için çeşitli eğitim programları sunarlar. Programlara örnek olarak; bebek masaj seansları, ebeveyn eğitimleri, davranış bozukluğuna karşı eğitim, doğum öncesi sağlık hizmetleri, çocuklar ve aileleri için yoga hizmetleri verilebilir. Oyun Gurupları (Play Groups), genellikle 3 yaş grubunun altına hizmet verir. Ana tema olarak serbest oyun oynamayı ele alırlar. Ebeveyn isterse çocuğu ile birlikte kalabilir. Engelli çocuğun ihtiyacına göre 1 ya da 2 öğretmen eşlik eder. 2 saatlik seanslar şeklinde ya bir kilise salonunda ya da kamuya ait bir binada hizmet verir. Hem içeri hem de dışarı alanlarda farklı oyun çeşitleri sunulur (Şemşek, 2014, s. 210). Okul Öncesi Birimleri (Nursery), 3-4 yaş arası çocuklar ilkokulların anaokulu bölümünden başlayıp daha sonra okula hazırlık (reception) sınıfı ve nihayetinde 1. sınıfa başlayarak ilkokulu 6. sınıfa kadar okurlar. Herhangi bir öğrenme engeli olan çocuklar için sağlık ve sosyal hizmetler personelleri ile birlikte çalışılır. Bu çalışmalar sırasında okul personeli diğer profesyonellere yardımcı olur. Bu profesyoneller, terapistler, göz ve kulak doktorları, psikologlar, sosyal hizmet görevlileri ve hemşireler olabilir. Çocukların engellilik derecelerine göre ortamın ergonomikliği, doğru teçhizatlar ve eşyalar ile sağlanır. Örnek olarak; rahat oturabilecekleri sıra ve sandalyeler, parmaklarına göre özel tutacaklı kalemler, yemek masaları, tekerlekli sandalyeler ve dinlenme mekanları verilebilir (Bruce & Meggit, 2002, s. 182). Okul Öncesi ve Sonrası Kulüpleri, okul başlama saatinden önce, özellikle çalışan aileler için çocuklarını erkenden bırakılabilecekleri kahvaltı gurupları mevcuttur. Okul bünyesinde ya da özel binalarda organize edilebilirler. Çocukların kahvaltı ihtiyaçları karşılandıktan sonra oyun ve ders aktiviteleri yapılır. Okul sonrası gurupları; *“genelde okul bitiminden itibaren 2 saatlik seanslar şeklinde düzenlenir. Kahvaltı gurupları gibi okula bağlı olabilir ya da özel bir kuruluş tarafından yürütülebilir. Futbol, satranç, hokey, kriket, etüt, oyun ve dinlenme gurupları şeklinde organize edilebilirler. Kulüpler okul dışında bir binadaysa, okul bitiminde çocuklar, yürüme ya da servis yöntemiyle kulüp çalışanları tarafından alınır. Bu merkezlerde engelli çocukların ihtiyaçları aile ve sağlık hizmetlerinin öngördüğü şekillerde karşılanır”* (Şemşek, 2014, s. 211). Tatil Kulüpleri, Okul tatillerinde, yerel belediyeler ya da özel kurumlar tarafından genelde okul spor salonlarında yürütülürler. Etkinlikleri arasında spor, müzik, tiyatro, resim ve sanat gelir. Çocuklar eğitilmiş görevlilerle birlikte çalışırlar. Yaş gurubu genelde 4 yaş ile 12 yaş arasındır. Bütçenin çoğu yerel belediye tarafından karşılanırsa bile aileler belli bir ücrete tabi tutulabilir. Bu hizmetler hemen hemen bütün bölgelerde okul tatil zamanlarında sunulur (Bruce & Meggit, 2002, s. 183).

### 3.1.2. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği

Yazılı kanunlarla kişilerin özgürlükleri korunmuş ve eşitlik ilkesinin yayılma sorumluluğu hem işverene hem de çalışana yüklenmiştir (Şemşek, 2014, s. 206). Eşitlik ilkesini ve insanların ayrımcılığa karşı korunmasını öngören başlıca yasalar şunlardır; Ruh Sağlığı Yasası (1983), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), Temel Hak ve Özgürlüklere İlişkin Avrupa Sözleşmesi (1950), Engellilik ve Ayrımcılık Yasası (1995), İnsan Hakları Sözleşmesi (1998), Irk İlişkileri Yasası (2000), Çocuk Kanunu (2004) ve Kaliteli Bakım Komisyon Yönetmeliği (2009). 1989 Çocuk Hakları Yasası 17. bölümüne göre, sosyal hizmet birimleri engelli çocukları korumak ve ihtiyaçlarını ön plana çıkartmakla yükümlüdür. Yasa, engelli çocukları, ihtiyacı olan olarak

tanımlamaktadır. Aynı bölüme göre; bir çocuk görmüyorsa, duymuyorsa, konuşmuyorsa, zekâ geriliği ya da herhangi bir zihinsel sorunu varsa ve hastalığı kalıcı ise engelli sayılmaktadır (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989). Ayrıca İngiltere'deki Sosyal Hizmetler Birimi'nin engelli çocuklara ve ailelerine karşı görevleri şu şekilde sıralanabilir; Bir sosyal hizmet sağlama, Özürlü çocukların kaydını muhafaza etme, Mevcut servisler hakkında bilgi verme, Özürlü çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını saptama, Bu ihtiyaçların karşılanması için gereken hizmet ağını oluşturma (Parkes, 2012, s. 3). Son 20 yıldır engelli insanlara karşı devlet yönetimlerinin ve uluslar arası örgütlerin bakış açısı değişmeye başlamış olup, özellikle AB ülkelerinde, herhangi bir engeli olmayan insanlardan ayırt edilmemişlerdir. Engelliler için yapılan uluslararası düzenlemelerin ülkeler çerçevesinde de uyumlaştırılması öngörülmüştür. İngiltere'de 2004 yılında özel eğitime ihtiyacı olanlar için Special Educational Needs (SEN) derneği kurulmuştur. SEN, engelli çocukların kendi yeteneklerinin farkına varmalarını hedeflemektedir (Kilimci, 2006, s. 106). Yerel eğitim otoriteleri eğitim finansını sağlamaktadır (Kilimci, 2006, s. 73). Yerel mercilerin engelli çocuğu olan ailelere yardım etme sorumluluğu vardır. Bazı aileler özellikle ev ortamında günlük yaşamlarını idame ettirebilmek için daha çok yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Yerel belediyelerde düzen sağlamak amacıyla 2006 yılında "Çocuk Bakım Yasası" (The Childcare Act) kabul edilmiştir. Bu Yasa'ya göre belediyeler, okul öncesi yaş gruplarının eğitim alt yapılarını sağlamak, çocuk merkezlerini geliştirmek, dezavantajlı çocuklara ve ailelerine daha fazla hizmet sunmak, ailelerin tekrar işe dönme kararı almaları durumunda gerekli çocuk bakım ünitelerini devreye sokmak ve sosyal hizmet bölümlerinde uzman elemanlar bulundurmak gibi konularda sorumlu tutulmuşlardır. Yasalara göre İngiltere'de bulunan yerel merciler engelli çocuğu olan aileler için geniş çerçeveli bir yardım planı hazırlamakla yükümlüdürler. Bu plana göre;

- Engelli çocuğa evinde ya da başka bir bakım ünitesinde, gündüz ve gece bakımı sunulması ve,
- Veli için akşamları, hafta sonları ve okul tatillerinde destek hizmeti sağlanması zorunludur (Taşçı, 2008, s. 227).

1 Ekim 2011 tarihinden itibaren yerel merciler, aileler için sağlanacak olan hizmetleri, hizmetlerden kimlerin yararlanabileceği ve bu hizmetlerin onların ihtiyaçlarını sağlamada nasıl bir fayda göstereceğine dair gerekli bilgiyi yazılı hale getirmekle yükümlüdürler. 2014 yılından itibaren İngiltere'de bütün durum değerlendirme sistemleri aynı çatı altında toplanarak tek bir sistem haline getirilmiştir. Ayrıca Durum Değerlendirme Sistemi (Assessment Framework)'nin 25 yaşına kadar olan çocuk ve gençleri kapsayıcı nitelikte olması hedeflenmektedir (Parkes, 2012, s. 22).

### **3.2.Finlandiya'da Çocuk Yoksulluğu ve Sosyal Yardımlar**

Finlandiya, Avrupa'da çocuk yoksulluğu oranının en düşük olduğu ülkelerden birisidir. Bunun nedeni olarak ülkede, çocuklar ve ailelerle ilgili güçlü devlet politikalarının bulunması gösterilebilir. Aileler için uygun düzeyde gelir sağlanmaktadır. Çalışmaya devam isteyen ailelerin 7 yaş altındaki çocukları için gündüz bakım evleri sağlanmıştır ve eğer çalışmayıp çocuğunu yetiştirmek isteyenler olursa işlerini kaybetmeden bu olanaktan da yararlanabilmektedirler (European Agency, 2015). Aileler, çocukları 18 yaşına gelene kadar onların bakım ve yetiştirilmesinden sorumludur. 17 yaşın altındaki her çocuk için ödenek verilmektedir. 2014 verilerine göre aylık tek çocuk için ödenen rakam 104,19 Euro'dur. Ayrıca eğer tek ebeveyn söz konusu ise ek olarak 48,55 Euro ödenmektedir. Çocuk doğumlarında annelik ve babalık izinleri verilmektedir. Annelik izni 18 hafta, babalık izni 9 hafta, ebeveyn izni olarak da 26 hafta verilmektedir, böylece çocuğun ilk 1 yılı ailesinin yanında geçirmesi sağlanmaktadır. İzinlerde aileye; ebeveyn gelirinin % 70-90 arasında bir ödenek sağlanmaktadır. Ayrıca işsiz olan veliler için de aynı yardım söz konusudur. Eğer veli bir yılın sonunda işe

dönmek istemiyorsa çocuk üç yaşına gelene kadar aile desteklenmekte ve veli işine dilerse üçüncü yılın sonunda tekrar devam edebilmektedir. Ayrıca çalışan veliler, çocukları ilkokul ikinci sınıfın sonuna gelene kadar çalışma saatlerini azaltabilirler. Ücretsiz olan sağlık bakım hizmetlerinde, çocuk okul yaşına gelene kadar devamlı sağlık kontrolleri yapılır. Çocuk okula başladıktan sonra okul sağlık planı çerçevesinde sağlık kontrolleri devam eder (European Agency 2015). Konut yardımı konusunda farklı çeşitlilikte yardım yapılmaktadır. Hane gelirine göre genel konut yardımı, devlet garantili ev kredisi ve alınacak kredilerde vergi indirimi gibi uygulamalar söz konusudur (Finlandiya Aile ve Çocuk Politikası, 2013).

### 3.2.1. Çocuk Bakım Üniteleri

Finlandiya’da aileler için birden fazla çocuk bakım ünitesi mevcuttur. Kadınların iş hayatında etkin bir şekilde yer almasıyla yasalarda okul öncesi yaş grubu için düzenlemeler yapılmıştır. Çocuğun doğumu için alınan ebeveyn izninden sonra ailenin çocuğunu bırakabileceği kurumlara yönelik devlet destekli üç seçenek sunulmuştur; 1- Belediye gündüz bakım evleri: Bu merkezler bir binada ya da aile gündüz bakım evi de olabilir, 2- Özel gündüz bakım evleri: Bu merkezler bir binada ya da aile işletmesi şeklinde olabilir ve ödemeler devlet tarafından desteklidir, 3- Evde bakım: Velilerden biri çocuk 3 yaşın altındaysa “Çocuk Ev Bakım Ödeneği” olarak kendi evinde bakım seçeneğini seçebilir. Okul öncesi kurumlarının işleyişinden ve kalitesinden yerel yönetimler sorumludur. Aile bir işyerinde çalışıyor olsun ya da olmasın çocuğunu bu merkezlere yerleştirme hakkına sahiptir. Finlandiya’da gündüz bakım sistemi ‘EduCare’ modeliyle hem bakım, hem yetiştirme hem de eğitim hizmeti verir. Okul öncesi kurumlar “Ulusal Okul Öncesi Eğitim ve Bakım Stratejisi (ECEC)” ne dayanır. Yerel otoriteler çocuğun anadilinde eğitim vermekle yükümlüdürler ve bu diller Fince, İsveççe ve Saami olarak belirlenmiştir. Bu hizmetlerin yanı sıra, oyun alanlarında, kiliselerde ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) belirlediği yerlerde çocuk bakım hizmetleri sunulmaktadır. Gelir düzeyi iyi olmayan ailenin çocuğu için bakım ücreti alınmamaktadır. Öğretim, Ulusal Okul Öncesi Müfredatı’ndan türetilen yerel müfredatla yapılmaktadır (Finlandiya Aile ve Çocuk Politikası, 2013).

### 3.2.2. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği

Finlandiya’da eğitim hizmeti bireylerin yaş, engellilik, ekonomik durumları gibi farklılıklarına bakılmaksızın sunulmaktadır. Diğer eğitim basamakları gibi okul öncesi eğitimin giderleri de devlet tarafından karşılanabilmektedir. Yerel yönetimler tarafından sunulan hizmetler arasında; okula ulaşım, yemek ve okul ders araç ve gereçleri gibi hizmetler vardır. “Herkes için ve her yerde eğitim” sloganıyla hareket eden Finlandiya, eğitimi çok yönlü boyutlarda şekillendirmiştir. Fince’nin yanı sıra diğer dillerde de eğitim veren okul öncesi kurumları bulunmaktadır (Genellikle İsveççe veya İngilizce). Eğitim standartları her bölgede aynı seviyede seyretmektedir. “Azınlıklar, Roman toplumu ve dezavantajlı bütün birey veya gruplara birtakım pozitif ayrımcılıklar sağlanarak eğitim olanaklarından istifade etmeleri sağlanmaktadır” (Ekinci & Öter, 2010, s. 11). Okul öncesi eğitimde, kurumlar velilerle işbirliği içerisinde çalışmaktalar ve çocukların ihtiyaçları alınan ortak kararlarla belirlenmektedir. Engelli çocukların, diğer öğrencilerle aynı eğitim ve öğretim imkanlarına sahip olmaları gerektiği Finlandiya Anayasası’nda açıkça belirtilmiş ve kanunen güvence altına alınmıştır. Engelli çocukların eğitiminde özel eğitim alanında eğitim almış öğretmenler görevlendirilmektedir. Her özel eğitimden yararlanan çocuk için Bireysel Öğretim Planı (IEP) çıkarılması zorunludur. Engeli olan öğrenciye mesleki eğitim ve öğretim sunulduğu gibi okul öncesi eğitim olanağı da sunulmaktadır (Ekinci & Öter, 2010, s. 18). Okul öncesi yaş grubunda engelli çocukların eğitimi, ihtiyaçları ve hakları Finlandiya Anayasası’nın yanı sıra uluslararası bildirilerle kanunlar çerçevesinde, insan haklarına ve küresel uygulamalara paralel olarak düzenlenmiştir. Eğitim ortamı fiziksel ve sosyal

koşullara uygun bir şekilde engeli olan öğrencinin yararlanabileceği düzeyde oluşturulmaktadır. Zorunlu eğitim yaşına gelen çocuklar özel eğitim veren merkezlerden daha fazla istifade edebilmektedirler. Ulusal müfredatda özel eğitim alacak olan okul öncesi çocukları için verilecek destek, üç gruba ayrılmıştır; 1- Genel destek, 2- Yoğun destek, 3- Özel destek. Bu destekler süresince görevlendirilen “Öğrenci Refahı Ekibi” tarafından özel eğitim alacak olan çocuğun pedagojik denetimi yapılır. Bu denetimden sonra varılan sonuçlara göre Bireysel Eğitim Planı (Individual Education Plan-IEP) hazırlanır (European Agency, 2015).

### **3.2.2.1.Bireysel Eğitim Planı (Individual education plan)**

Özel eğitim alacak olan çocuğa doğru desteğin verilebilmesi için Bireysel Eğitim Planı (IEP) hazırlanmaktadır. Plan’da öğrencinin nasıl bir eğitim alması gerektiğine ve diğer desteklere yer verilmektedir. IEP; yazılı, pedagojik ve müfredata dayalı bir belgedir. Bu Plan’ın hazırlanmasındaki amaç öğrencinin kalıcı ve sürekli bir destekten yararlanmasını sağlamaktır. Ayrıca öğrencinin öğrenimi, okula katılımı ve eğitim basamakları pedagojik metodlarla ve gerekli diğer desteklerle düzenlenmektedir. IEP’te yukarıdakilerin haricinde belirtilmesi gerekenler; öğrencinin hangi derslerde destek alacağı, hedeflenen nokta, gözlem ve denetlemenin gidişatı, öğrenciye öğrenimini sergilemesi için verilen imkanlar, denetimin yöntemi ve zamanıdır. Yapılan planın gereken sıklıkta gözden geçirilmesi ve yılda en az bir kere bu uygulamanın yapılması zorunludur (European Agency, 2015).

### **3.3.Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu ve Sosyal Yardımlar**

Türkiye’de çocuk yoksulluğu incelendiğinde ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine bakıldığında çocuk yoksulluğunun yetişkin yoksulluğundan daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca sokak çocukları ve çocuk işçiler konuları da sık sık gündeme gelmektedir. 1999’da yapılan bir çalışmaya göre 6-17 yaş arasında çocukların % 57,6’sının tarım, % 21,8’inin sanayi, % 20,6’sının hizmet alanında çalıştığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin çocuk yoksulluğunun engellenmesi ve bireysel gelişimi sağlaması konusundaki önemi dünya çapında kabul edilmiştir. 2004 Dünya Bankası istatistikleri Türkiye’de okul öncesine katılımın % 15 olduğunu göstermiştir. Diğer Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında bu oran düşük kalmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimin ailelere ekonomik yük getirdiği gerekçesiyle açıklanabilir (Avşar Kurnaz, 2009, s. 64). Türkiye’de çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik; Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından programlar ve projeler yürütülmektedir. Bu çalışmalara; Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu, Şartlı Nakit Transferi, Koruyucu Aile Hizmeti, sokak çocukları için sunulan yatılı rehabilitasyon merkezleri uygulamalarını örnek olarak verebiliriz. Ayrıca Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, çocuk işçiliğini önleme konusunda Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile, Milli Eğitim Bakanlığı ise kız çocuklarının okula devamlılığı konusunda UNICEF’le birlikte proje çalışmaları yapmaktadır (Avşar Kurnaz, 2009, s. 83). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü’nün en önemli görevlerinden birisi, “Mevzuatta kamu kaynaklarıyla yardım yapılması öngörülen kişilere aylık, tazminat, ücret ve yardım gibi her türlü sosyal yardımın ödenmesi için diğer kamu ve kuruluşlarla işbirliği dahilinde yerine getirmesidir” (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2011). Aile ve Politikalar Bakanlığı tarafından düşük gelirli ailelere kaynakların yeterliliği ölçüsünde ayni ve nakdi destek yapılmaktadır. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen yardımlarla, öncelikle korunmaya muhtaç çocukların ekonomik yoksunluk çekmemeleri ve ailenin parçalanmadan bir arada tutulması hedeflenmiştir. “Sosyal ve ekonomik destek hizmetlerinde esas ilke, kişilerin kendi kendilerine yeterli duruma getirilmesidir” Yılda iki kez Ramazan’da ve Kurban Bayramı öncesinde ihtiyaç sahibi ailelere gıda, giyim ve hane başına yılda 500 kg’lık yakacak yardımı yapılmaktadır. Evleri oturulamayacak derecede eski, bakımsız ve sağlıksız olan

ailelere bakım ve onarım için ayni ve nakdi yardım hizmet sunulmaktadır. Sağlık yardımı kapsamında 2012 yılı itibariyle bütün bireylerin sağlık hizmetleri Genel Sağlık Sigortası kapsamına alınmıştır. Nüfusun yoksul kesimlerinde 0-6 yaş arasında çocuğu olan ailelere aylık 30 TL yardım yapılmaktadır. Bu yardım doğrudan anneler adına açılan banka hesaplarına Ziraat Bankası ve PTT aracılığıyla ödenmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014).

### 3.3.1.Çocuk Bakım Üniteleri

Türkiye’de okul öncesi eğitim veren kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı’na ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı olanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları: Bağımsız anaokulları, İlköğretim bünyesindeki anasınıfları, Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları: Çocuk yuvaları, Çocuk bakımevleri, Çocuk kulüpleri ve Çocuk evleridir. Bunların yanı sıra ayrıca üniversitelerin bünyelerinde de okul öncesi eğitim kurumları bulunabilmektedir. Türkiye’de yaz okullarında ve mobil anaokullarında da okulöncesi eğitim verilmektedir. Yaz aylarında okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne-babanın isteklerini karşılamak amacıyla okul öncesi eğitim veren yaz okulları bulunmaktadır. Mobil anaokulları ise; okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmakve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin çocukları için kuruma dayalı bir eğitim seçeneğiolarak uygulanır (Cevat, 2008, s. 93).

### 3.3.2.Eğitimde Fırsat ve İmkân eşitliği

Türkiye’de okul öncesi eğitim düşük gelirli aileler için yararlanma imkânı az olan bir kurumdur. Devlet tarafından bazı ihtiyaçlar sağlansa bile okul öncesi eğitim, aile için ek bir masraf getirecek durumdadır. Bölgeler arası çocukların eğitimi konusunda eşitsizlikler mevcuttur. Türkiye’nin doğusunda, batısına kıyasla okullaşma oranı daha düşüktür. Bazı bölgelerde okula ulaşma sorunu vardır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin önündeki en büyük engel ekonomik koşullardır. Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olanlar için kaynaştırma sınıfları ve özel eğitim okulları mevcuttur (Kilimci, 2006, s. 78). Uygulanan özel eğitimlerde bireylerin eğitim ihtiyaçları en iyi şekilde karşılanarak, toplumla bütünleşmeleri hedeflenmektedir. Özel eğitim kurumlarında; görme, işitme, ortopedik, zihinsel engelli eğitiminin yanısıra, süregen hastalığı olanların, otistik çocukların, üstün veya özel yeteneklilerin eğitimi de verilmektedir. Okul öncesi yaş gruplarında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öncelikle velileri bilinçlendirilmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerle iş birliği yapılarak, tanıma, izleme ve değerlendirme ekibi desteğiyle eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından evlerde ve kurumlarda verilir. Ekip tarafından yapılan inceleme ve değerlendirme çalışmaları en az altı ayda bir yinelenir. Yapılan çalışmalarda aile ve çocuğun ihtiyaçları belirlenir ve ne tür hizmetlerin gerektiği kaydedilir. İhtiyaçlar arasında çocuğun sosyal yönden gelişimi ve ailenin desteklenmesi için çocuğun bir kreş, oyun grubu ya da etkinlik kurumuna katılması kararı verilebilir (Çetinkaya, 2005, s. 29).

### Sonuç

Örnek ülkelerde okul öncesi eğitim yapı bakımından benzerlik göstermektedir ve zorunlu bir eğitim süreci değildir. Türkiye’de bu iki ülkeye nazaran okul öncesi okullaşma oranı daha düşüktür. Özellikle kırsal bölgelerde gerek okul yetersizliği, gerekse ailelerin olanaklarının elverişli olmayışı okul öncesi eğitimden yararlanılamadığını göstermektedir. Özel ve devlet okullarına bağlı okul öncesi kurumlarının olanakları değişkenlik göstermektedir. Bu durum Finlandiya ve İngiltere okullarında gözlenmemiştir. Örnek ülkelerin sosyo-ekonomik yapıları farklıdır. Nüfusun etnik ve dini yapısı çeşitlilik göstermektedir. Okul öncesi eğitim özellikle İngiltere hükümet gündemlerinin üst sıralarında yer almaktadır. Söylemler her üç devlet hükümetlerinde benzerlik göstermekte, zorunlu eğitime hazırlık aşamasında çeşitliliğin, yeniliğin, esnekliğin ve eğitimde seçim hakkının önemi sürekli vurgulanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme konusunda özellikle Finlandiya'nın öğretmenlerini yüksek lisans mezunu olanlar arasından seçmesi dikkat çekicidir. Türkiye'de öğretmen ve öğrenci yetiştirilmesi konusunda diğer ülkelerle aynı amaçlar doğrultusunda hareket edildiği ve özellikle Türkçe'nin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Öğrenciyi yönlendirme konusunda okul-veli işbirliği, İngiltere ve Finlandiya'da Türkiye'ye oranla daha etkin olduğu gözlenmiştir. Finlandiya eğitim-öğretim müfredatının, İngiltere ve Türkiye'ye göre daha esnek ve yerel olduğu, İngiltere ve Türkiye'de ise daha sabit ve merkezi olduğu sonucuna varılmıştır. Üç ülkede de zorunlu eğitime başlama yaşı farklıdır.

İngiltere, Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim finansman sisteminde eğitim için ayrılan pay ülkelerin gelişmişliklerine göre farklılık göstermektedir. Finansman yöntemleri farklı kategorilerde değerlendirilmektedir. Türkiye'de merkezi kaynağa ağırlık verilmekteyken, İngiltere ve Finlandiya'da yerel kaynaklar ağırlıktadır. Velilerin çalışma saatlerini azaltabilme, çocukların okul öncesi bakım hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlanabilmeleri uygulamaları konusunda Finlandiya örneği incelenebilir. Türkiye'de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın eğitim araç-gereç yardımı, şartlı eğitim yardımı, öğle yemeği yardımı ve ücretsiz kitap yardımı gibi eğitim hizmetlerinden okul öncesi yaş grubu yararlanamamaktadır. Okul öncesi eğitimden yüksek gelire sahip ailelerin yararlanma oranı daha yüksektir. Yoksulluk sınırı altında olanların örgün ve yaygın eğitime erişirliliği sağlanmalı ve gerekli denetimler yapılmalıdır. Eğitimin, toplumsal eşitsizliği düzenleyici etkisinden yararlanılarak özellikle imkân ve fırsat eşitliği konusunda gerekli eğitim politikaları üzerinde çalışılmalıdır. Yapılan çalışmada, okul öncesi yaş grubuna yönelik sunulan hizmet ve politikaların sadece çocuk ile ilişkin olmadığı, doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun ailesini de kapsadığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu durum ailenin sosyo-ekonomik seviyesinde olumlu sonuçlar yaratmakta, çalışma hayatına dönmek isteyen anne ya da baba için fırsat teşkil etmektedir. Okul öncesine yönelik uygulanan sosyal politikaların ve hizmetlerin istihdam seviyesinde olumlu etkisi olduğu gibi ebeveynlere çocuklarını yetiştirme görevlerinde yardım mekanizması oluşturarak kendilerine daha fazla zaman ayırmalarını sağlamaktadır.

### Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). Kanun Hükmünde Kararname. Erişim Adresi: <http://www.aile.gov.tr/>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). Şartlı Sağlık Yardımı. Erişim Adresi: <http://www.aile.gov.tr/>
- Akbıyık, C. ve Kalkan Ay, G. (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 01-18.
- Atılğan, G. ve Çakar B, Y. (2007). Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma, Tes-İş Dergisi, 68-106. Erişim Adresi: [http://www.tes-is.org.tr/TR/tesis\\_dergi/2007\\_haziran/pdf/dosya.pdf](http://www.tes-is.org.tr/TR/tesis_dergi/2007_haziran/pdf/dosya.pdf)
- Ayrangöl, Z. ve Tekdere, M. (2014, Aralık). Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi. EUL Journal of Social Sciences (V:II) LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi.
- Balseven, H. (2009). İngiltere'de Refah Reformlarının Ekonomi Politikası. Sosyal İnsan Hakları Sempozyum Bildirisi, 337-349. Erişim Adresi:

<http://www.sosyalhaklar.net/2009/bildiri/balseven.pdf>

Bruce, T. ve Meggit, C. (2002). Child Care and Education. Oxon, Stoughton: Hodder.

Children's Workforce Development Council. (2009, Plymouth). The Common Assessment Framework for Children and Young People. Erişim Adresi: [http://www.plymouth.gov.uk/caf\\_for\\_practitioners\\_national\\_guidance.pdf](http://www.plymouth.gov.uk/caf_for_practitioners_national_guidance.pdf)

Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-İşsizlik ve Yoksulluk İlişkisi. Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 285-308.

Çetinkaya, M. Ö. (2014). Ortaöğretim Coğrafya Programları Açısından Finlandiya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi, Ankara). Gazi Üniversitesi, E.B.E.

Çetinkaya, Ş. (2005). İnsan Sermayesi Açısından Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası ve Avrupa Birliği Ülkelerindeki Eğitimin Finansal Yapısının Türkiye ile Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi, Konya). Selçuk Üniversitesi, S.B.E.

Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2(1), 14-30.

Çiçekçisoy, Y. (2013). Yükseköğretimi finanse etme yöntemleri. Eğitim Portalı. Erişim Adresi: <http://www.egitimtercihi.com/yazar/yasemin-cicekcisoy/11557-yuksekogretimi-finanse-etme-yontemleri.html>

Çocuk ve Gelişim. (2008). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Erişim Adresi: <http://cocukvegelisimi.blogcu.com/okul-oncesi-egitim-ve-onemi/3556698>

Department for Education. (2014). Engelli Eğitimi İstatistikleri. Erişim Adresi: <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2014>.

Department for Education. (2014), Çocuk Bakımı Ve Okul Öncesi Eğitim Sağlayanlar Anket Çalışması 2013, Erişim Adresi: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/355075/SFR3\\_3\\_2014\\_Main\\_report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/355075/SFR3_3_2014_Main_report.pdf)

Department for Education. (2014), Statistics, Schools, education and children's services spending: 2013 to 2014. Erişim Adresi: <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-education-and-childrens-services-spending-2013-to-2014>

Department for Education. (2001). Guidance to the National Standards: Sessional Day Care. DFES: Nottingham.

Doğan, C. (2003). AB'de Sosyal Politikalar ve İş Gücü Piyasasına Yönelik Etkileri (Doktora Tezi, Eskişehir). Anadolu Üniversitesi, S.B.E.

Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010, Kasım). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu. Erişim Adresi: [http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya\\_Raporu.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf)

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.

- European Agency. (2015). Finland: Universal services and financial benefits to promote the well-being of all children and families. European Platform for Investing in Children. Erişim Adresi: [http://europa.eu/epic/countries/finland/index\\_en.htm](http://europa.eu/epic/countries/finland/index_en.htm)
- Finlandiya Çocuk ve Aile Politikası. (2013, Helsinki). Finlandiya Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığı. Erişim Adresi: [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=6511570&name=DLFE-25916.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=6511570&name=DLFE-25916.pdf)
- Finlandiya Anayasası. (1999). The Constitution of Finland 11 Haziran 1999. Erişim Adresi: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- Fraser, D. (2009), A Good Childhood. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010, Mart). Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi. yıl: 7, sayı: 1, 74-84, Erişim Adresi: <http://www.tused.org/internet/tused/archive/v7/i1/text/tusedv7i1s7.pdf>
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013, Manisa). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma, Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F.. Yönetim ve Ekonomi, cilt: 20, sayı: 1, 59-72.
- Heinamaki, L. (2008). Early Childhood Education in Finland. Berlin: Liberal Institute.
- İngiltere İnternet Devlet Sayfası. (2014). When You Can Leave School. Erişim Adresi: <https://www.gov.uk/know-when-you-can-leave-school>
- İngiltere Eğitim Bakanlığı. (2013). Childcare. Erişim Adresi: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219660/More\\_20GREAT\\_20Childcare\\_20v2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219660/More_20GREAT_20Childcare_20v2.pdf)
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Doktora Tezi, Ankara). Çukurova Üniversitesi, S.B.E.
- Kurnaz, Ş. A. (2009). Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu (Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Ankara). T.C Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015, Ankara). Milli Eğitim İstatistikleri 2014/15. Erişim Adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>
- Mooney, C. G. (2000). Theories of Childhood. Minnesota: Redleaf Press.
- Official Statistics of Finland. (2015, Helsinki). Special education. Erişim Adresi: [http://www.stat.fi/til/erop/tup\\_en.html](http://www.stat.fi/til/erop/tup_en.html)
- OECD. (2013). Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye. Erişim Adresi: [http://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_11/15024414\\_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf](http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/15024414_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf)
- OECD Indicators. (2013). Education at a Glance, Country Note. Erişim Adresi: [http://www.oecd.org/edu/Finland\\_EAG2013%20Country%20Note.pdf](http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf)
- Özdemir, S. (2007). Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti. İstanbul: İTO.



- Parkes, J. (2012). Disabled Children's Services in England, Information for Families, Erişim Adresi:[http://www.cafamily.org.uk/media/379444/disabled\\_childrens\\_services\\_currentlastup\\_dated\\_oct\\_2012\\_low\\_res\\_web.pdf](http://www.cafamily.org.uk/media/379444/disabled_childrens_services_currentlastup_dated_oct_2012_low_res_web.pdf)
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyişi. Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, yıl: 33,sayı: 167. Erişim Adresi: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-sungu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-sungu.htm)
- Şemşek, İ. (2014). Engelli Çocuklara ve Ailelerine Sağlanan Sosyal Hizmetler; İngiltere Örneği. Dezavantajlı Gruplar Eğitim ve İstihdam Sempozyum Bildirisi. Kocaeli Üniversitesi, 197-212.
- Şenkal, A. ve Sarıipek, D. B. (2007). Avrupa Birliği'nin Karşılaştırmalı Refah Modelleri ve Sosyal Politikada Devletin Değişen Rolü. Kocaeli Üniversitesi S.B.E. Dergisi, 14: 2, 146-175.
- Taşçı, F. (2008). Yerel Yönetimlerde Sosyal Politika ve Sosyal Hizmetler: Londra Barnet Belediyesi Örneği. İstanbul Üniversitesi. 218-251.
- Taştan, O. C. (2007). Neoliberal Stratejide Sosyal Politikanın Konumu: Türkiye Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, S.B.E.
- Tokol, A. ve Alper, Y. (2013). Sosyal Politika. Bursa: Dora.
- Trading Economics. (t.y). United Kingdom, Erişim Adresi: <http://www.tradingeconomics.com/united-kingdom/gdp-per-capita>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Erişim Adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=1.5.2709&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch>
- Usta, H. G. (2014). PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, E.B.E.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, c: 7, s: 25, 91-110. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/viewFile/5000068172/5000063236>



## International Funding of Fight against Terrorism\*

*Terörle Mücadelenin Uluslararası Finansmanı*

Alp Ay\*\*

### Abstract

One of the debates that have been updated in international and national academic studies is the definition of terror and terrorism. Each country has made legal regulations and definitions within its existing legal rules. The definition of terror and terrorism are defined and ways of legal fight against them are described. However, one of the concepts that must be clarified in the academic field is that the definition of "Fight against Terrorism" should be made as simple and generic as possible. Despite the fact that studies on "Financing of Terrorism" have been carried out, it is important to make an identification in this respect that there are no distinguishing studies on the international and national aspects of "Funding of Fight against Terrorism". The aim of bringing this concept to the forefront is that it is necessary to make legal aid to the states which cannot find sufficient resources for this struggle with the terror which has become costly. It is evaluated that it will help to get the transparent fund allocations that will be formed by international organizations to be taken into consideration.

**Keywords:** International Finance, International Financial Institutions, Fight against Terrorism

**JEL Code:** F30, F40, F45

### Öz

Uluslararası ve ulusal akademik çalışmalarda güncelliğini taşıyan tartışmalardan birisi terör ve terörizmin tanımıdır. Her ülke kendi mevcut hukuk kuralları içerisinde yasal düzenlemeler ve tanımlar yapmıştır. Terörün ve terörizmin tanımı yapılarak ona karşı yasal mücadele yolları tarif edilmektedir. Ancak akademik alanda açıklığa kavuşturulması gereken kavramlardan birisi de "Terörle Mücadele"nin tanımının yapılması ve bunun mümkün olduğu kadar sade ve genelleyici özellik taşıması gerekmektedir. Bu konuda bir tanımlamanın yapılması gerektiği konusu, "Terörün Finansmanı ile Mücadele" ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen "Terörle Mücadelenin Finansmanı" konularında uluslararası ve ulusal boyutta ayırt edici çalışmaların yapılmamasıdır. Bu kavramın gündeme getirilmesinin amacı oldukça maliyetli hale gelen terörle mücadelenin bu mücadele için yeterli kaynak bulamayan devletlere yapılan yardımların da yasal olması gerektiğidir. Uluslararası kuruluşlarca oluşturulacak şeffaf fon tahsislerinin gündeme alınmasının sağlanmasına yardımcı olunacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Finans, Uluslararası Finansal Kuruluşlar, Terörle Mücadele

**JEL Kodu:** F30, F40, F45

\* Presented in Innovation & Global Issues in Social Sciences III, INGLOBE-2018, April 26-29, Antalya, Turkey

\*\* Yalova University, Graduate School of Science, Department of International Trade & Finance, Phd. Candidate, [alpay70@gmail.com](mailto:alpay70@gmail.com); ORCID: [orcid.org/0000-0002-6317-330X](https://orcid.org/0000-0002-6317-330X)

## 1. Introduction

The concept of terrorism is subject of studies in various fields from international politics to economics. Is it possible to be more successful in the fight against terrorism? What should be done to eradicate terrorism from the earth's surface? In the academic field especially international relations including international trade and finance are seeking answers to these questions. Because terror is a common problem of all academic, social and politic areas and it must be resolved by common reasoning. In a matter that requires common reasoning, it is certain that there will be multilateral and contradictory thoughts and opinions. This is a natural result that prevents one method from being determined. In particular, each proposal in the international arena can be rejected by a counterproductive suggestion, or the proposal is accepted in modified way according to the political power of its defender. One of the controversies that are still being updated in international and national academic studies is the definition of terror and terrorism. Each country has made legal regulations and definitions within its existing legal rules. Terror and the definition of terrorism are defined and ways of legal fight against it are described. However, one of the concepts that must be met in the academic field is the definition of "Fight Against Terrorism" and it should be as simple and generic as possible. Another issue that needs to be addressed in this regard is the fact that despite the work on "Financing of Terrorism", there are no distinguishing studies on the national and international scale in the "Funding of Fight Against Terrorism".

This study tries to take advantage of international trade and finance perspective to find a solution to the problem of terrorism. The fight against terrorism requires a great amount of financial resources. It is necessary to allocate funds to the states which cannot find sufficient resources for the fight against terrorism which has become costly. Therefore, it is obvious that different methods should be examined. In particular, the approaches of international institutions which have economical and financial soundness should be examined. As a matter of fact, the impression from the academic conferences held about terrorism is that most of the states are reacting slowly towards terrorism. In order to overcome this obstacle, it is necessary to reach to multilateral perspective. The distinguishing feature of this study is also revealed here: There are no studies which directly examine "International Funding of Fight Against Terrorism", but there are guiding international conventions and recommendations which are implemented by the international institutions. These are summarized in the literature section.

## 2. Literature

The age of globalization has given international dimension to the concepts of "Terrorism" and "Finance". Now it will be more accurate to talk about the concepts of "International terrorism" and "International finance". Because both of the concepts follow the countries where is suitable for them to grow. The academic studies which combine these two concepts are about; "Financing terrorism ", "The effects of terrorist acts on international trade or tourism" and " The effects of terrorist acts on capital markets". However, we can say that the starting point of this study is related to "Money laundering" and "Financing of terrorism". For this reason, efforts of the international institutions that are effectively combatting the financing of terrorism and the reports they published are worth to review in the literature section. If we look at the efforts of the international institutions on anti-money laundering and combating the financing of terrorism; we can confidently say that the UN, World Bank and IMF are having the leading position among the others.

*United Nations(UN):* From the 1970s onwards, the UN developed measures against the international terrorist acts according to the type of them. Until 1999 the UN conventions was only concerned with hijacking, taking hostages, preventing bombings, or preventing diplomatic killings. "On 9 December 1999, at the United Nations, the International Convention for the Suppression of Terrorist Financing was drawn up and opened to the signature of the States on 10 January 2000. Convention approval requirement 22 states for the entry into force of the Convention, has met with

*the approval of the contracts of many states, including Turkey so far and the contract entered into force" (<http://www.masak.gov.tr>, 4.4.2018).* The UN General Assembly and the UN Security Council combined the concepts of terrorism and finance by developing countermeasures against financing of terrorism. In 2017, The "United Nations Counter-Terrorism Center" has been established as stated in the "The United Nations Global Counter-Terrorism Strategy" and emphasizes the importance of national, regional, and international cooperation to the fight against terrorism.

*The World Bank Group (WB):* The World Bank is one of the important institutions that have driven the economic development of the countries and the international financial system all over the world. WB and IMF regarded the money laundering activities as a serious threat. However, the attacks of September 11 expanded their activities to preventing of financing of terrorism. In 2002, they adopted the recommendations of the "Financial Action Task Force (FATF)" on Anti-Money Laundering (AML) and Combating the Financing of Terrorism (CFT) as key international standards.

The World Bank Group consists of five institutions. These are; IBRD (International Bank for Reconstruction and Development): Established in 1944. It is called the World Bank. It provides funding, political advice and technical support by acting in partnership with the governments of developing countries. IFC (The International Finance Corporation): Established in 1956. It provides loans, equity, and advisory to private companies and financial institutions in developing countries. IDA (The International Development Association): Established in 1960. It is focused on supporting the poorer countries. (interest-free loans, or credits, and grants). ICSID (International Center for Settlement of Investment Disputes): Established in 1966. Provides international facilities for the conciliation and arbitration of investment disputes. MIGA (The Multilateral Investment Guarantee Agency): In 1988 it was operational. Provides political risk insurance and credit enhancement to investors and Lenders to facilitate foreign direct investments in emerging economies.

*International Monetary Fund (IMF):* The IMF has undertaken the shaping of the global monetary system after the World War II such as the World Bank. From 1944 to 1971, the IMF undertook the role of establishing the international monetary system and restructuring national economies. After 1972, with the end of the Bretton Woods system, countries applied their own currency policies. In the oil crises of 1973-74 and 1979, the IMF assumed the role of financing the national economies which were weakened by the economic crisis. IMF played a leading role in the restructuring of the economies of the countries of former Soviet Union of Socialist Republics, which dispersed in 1990-2000. The world economic system not only changed by the effects of financial or political crisis but also the concept of globalization and technological advances. The IMF currently has three main roles; *"Among the goals of this effort are: protecting the integrity and stability of the international financial system, cutting off the resources available to terrorists, and making it more difficult for those engaged in crime to profit from their criminal activities"* (<http://www.imf.org/04.04.2018>). *"Work on developing an AML Report on Standards and Codes (ROSC) module was ongoing when the tragic events of September 11 intensified the efforts and broadened their scope to include combating the financing of terrorism (CFT). Within about a year, the Fund was already actively at work assessing member countries compliance with the international standard developed (and subsequently fundamentally revised) by the Financial Action Task Force (FATF), as well as providing technical assistance on how to improve AML/CFT regimes"* (<http://www.imf.org/09.04.2018>).

*Financial Action Task Force (FATF):* FATF was formed in 1989 by the G-7 countries after the drug trade became a big problem in 1980s. *"The Group of Seven (G7) is an informal grouping of seven of the world's advanced economies consisting of Canada, France, the United States, the United Kingdom, Germany, Japan and Italy. The European Union is a non-enumerated member of the G7 but neither chairs nor hosts Summits"* (<https://g7.gc.ca>, 09.04.2018). It was aimed at preventing the national governments from being desperate for the free circulation of the capital

obtained from the international drug trade, the universal banking system, and other international financial institutions to be used to cleanse the proceeds of crime. A year after the establishment, it declared 40 Recommendations. These recommendations contain measures that countries should take to prevent money laundering. Later, the purpose of the alliance was expanded with the use of the international financial system in the financing of terrorism. There are 9 special recommendations for CFT. The titles of these recommendations are summarized as follows;

- 1- Confirmation of the United Nations Documents and their execution
- 2- Terrorism, terrorist acts and the crime of Financing of Terrorism
- 3- Freezing and Confiscation of Terrorist Property
- 4- Notification of Suspicious Transactions on Terrorism
- 5- International Cooperation
- 6- Prevention of alternative remittance methods
- 7- Monitoring of Electronic Transfers
- 8- No abuse of profit-seeking institutions
- 9- All persons making a physical cross-border transportation of currency or bearer negotiable instruments should be required to make a truthful disclosure to the designated competent authorities upon request (<http://www.fatf-gafi.org>, 09.04.2018).

*The European Union (EU):* EU is another important international power. “*What began as a purely economic union has evolved into an organization spanning policy areas, from climate, environment and health to external relations and security, justice and migration. A name change from the European Economic Community (EEC) to the European Union (EU) in 1993 reflected this*” (<https://europa.eu/>,09.04.2018). EUROPOL was established in 1999 to prevent terrorist activities within the EU. “*The Terrorism Working Party (TWP)*” was established by the Council of Europe with the aim of international cooperation on the investigation of the September 11. The “*EU Terrorism Situation and Trend Report (TESAT)*” was established as a reporting tool of the TWP. From 2006, Europol replace the TWP. In 2010, the “*Terrorist Finance Tracking Program Agreement*” (TFTP) was signed between the EU and the US. “*To ensure an effective response to these challenges, in January 2016 Europol created the European Counter Terrorism Centre (ECTC), an operations center and hub of expertise that reflects the growing need for the EU to strengthen its response to terror*” (<https://www.europol.europa.eu/>, 09.04.2018).

*G20 Countries:* “*The Group of Twenty (G20) is the premier forum for its members’ international economic cooperation and decision-making. Its membership comprises 19 countries plus the European Union. The G20 started in 1999 as a meeting of Finance Ministers and Central Bank Governors in the aftermath of the Asian financial crisis. The G20 is supported by international organizations, including the Financial Stability Board, the International Labour Organisation, the International Monetary Fund, the Organisation for Economic Co-operation and Development, the United Nations, the World Bank and the World Trade Organization*” (<http://g20.org.tr/about-g20/>,09.04.2018). In 2001, an action plan based on mutual cooperation was created by the Finance Ministers and the Central Bank officials of the G20 member countries to prevent financing of terrorism.

*Turkey-Financial Crime Investigation Board (MASAK):* When we look at the efforts in Turkey; The Ministry of Finance established the “*Financial Crimes Investigation Board (MASAK)*”. MASAK was founded with the “*Law on the Prevention of the Laundering of Money No: 4208*” which entered into force in 1996 and MASAK started its activities in 1997. The duties and authorities have been redefined by Law No. 5549 on the Prevention of Laundering Proceeds of Crime, which entered into force in 2006. “*MASAK’s most important strategic objective is “to prevent laundering proceeds of crime and the financing of terrorism under the scope of the strategic purpose of “Expanding the Formal Economy and Lowering the Rate of Financial Crimes” defined in the 2013-2017 Strategic Plan announced by the Ministry. Additionally, contribution is made to*

*strategic target "Expanding the Formal Economy and Lowering the Rate of Financial Crimes"* (<http://www.masak.gov.tr/>, 09.04.2018). Currently, MASAK has signed memorandum of understandings (MoU) with 50 countries. There are bilateral and multilateral cooperation agreements with 7 different countries. *"MASAK carries the character of a financial intelligence unit within the framework of international regulations"* (Akin, 2009:456). The Banks Association of Turkey (TBB) has coordination role with MASAK. *"TBB-MASAK Working Group"* established in order to plan and evaluate the activities that can be done within the scope of cooperation between the TBB and MASAK. *"Money laundering in 50 questions book is printed and distributed to the practitioners"* (TBB publication, 2003:iv). Furthermore, obligations related to risky countries and offshore centers or suspicious transactions made in these countries and centers are explained in that book. *"Risky countries; who do not have adequate arrangements for the prevention of money-laundering and terrorism financing, do not cooperate in the fight against these crimes, or are considered as risky by competent international organizations"* (Ziraat Bank Publications, 2009:70).

*Bank for International Settlements in Basel (BASEL Committee):* The Committee was established in 1975 by the central bank Governors of the Group of Ten countries at the end of 1974 to enhance financial stability by improving the quality of banking supervision worldwide. *"Since its inception, the Basel Committee has expanded its membership from the G10 to 45 institutions from 28 jurisdictions. Starting with the Basel Concordat, first issued in 1975 and revised several times since, the Committee has established a series of international standards for bank regulation, most notably its landmark publications of the accords on capital adequacy which are commonly known as Basel I, Basel II and, most recently, Basel III"* (<https://www.bis.org/bcbs/history.htm>, 11.04.2018).

*WOLFSBERG Group:* *"The Group came together in 2000, at the Château Wolfsberg in north-eastern Switzerland, in the company of representatives from Transparency International, including Stanley Morris, and Professor Mark Pieth of the University of Basel, to work on drafting anti-money laundering guidelines for Private Banking. The Wolfsberg Anti-Money Laundering (AML) Principles for Private Banking were subsequently published in October 2000, revised in May 2002 and again most recently in June 2012"* (<https://www.wolfsberg-principles.com/>, 11.04.2018). *"The members of the Wolfsberg Group are Banco Santander, Bank of America, Bank of Tokyo-Mitsubishi UFJ, Barclays, Citigroup, Credit Suisse, Deutsche Bank, Goldman Sachs, HSBC, JP Morgan Chase, Société Générale, Standard Chartered Bank and UBS"* (<https://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/>, 11.04.2018).

The aim of the study is to discuss how these international organizations should use their financial sources in the fight against terrorism; by establishing institutions, legitimizing them, and criminalizing the terrorist activities and allocating funds for administrative purposes or more over these efforts; the international institutions may allocate funds according to achievements of governments on fighting against terrorism. The next chapter will be on that issue.

### **3. International Funding or International Financing**

Thanks to the age of globalization, the terms of international finance placed in our social and economic structures. *"...examining the activities of these international institutions and organizations in detail is important. Because our world is an age of economic integration"* (Karluk, 2002, Preface to the first edition: IX). The words "funding" and "financing" are often used in the same sense but they are thinly different. *"The distinction between finance and funding needs to be clear: a funding source must be present to support finance. This is a critical point because the availability of capital or financial products does not obviate the funding requirement"* (<http://melbourne.org.au/>, 02.05.2018). Funding is allocating some amount of capital without waiting for a refund in accordance with mutual agreement conditions. So funding does not aim for a commercial purpose. "Financing" is the allocation of resources for use in a commercial project or other private investment. Academic studies on International Finance is mostly about commercial

aspect of the notion but also contains the funding. The concept of " Financing of Terrorism " express the act of providing financial resources to the terrorist activities without expecting commercial profits. It can be expressed as "funding or grant".

WBG is the biggest international funding and financing institution for the developing countries. We can see WBG's commitments and disbursements between 2013 and 2017 on the Table.1.

Table 1  
 World Bank Group-Financing for Partner Countries

<b>By Fiscal Year, Billions of Dollars</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
World Bank Group- Commitments(a)	50,232	58,190	59,776	64,185	61,783
World Bank Group- Disbursements(b)	40,570	44,398	44,582	49,039	43,853

SOURCE: WB Group, Annual Report 2017

- (a) *Includes IBRD, IDA, IFC, Recipient-Executed Trust Fund (RETF) commitments, and MIGA gross issuance. RETF commitments include all recipient-executed grants, and therefore total World Bank Group commitments differ from the amount reported in the Bank Group Corporate Scorecard, which includes only a subset of trust-funded activities.*
- (b) *Includes IBRD, IDA, IFC, and RETF disbursements.*

As we can see from the Table 1, the disbursements are around % 75 of WBG's commitments. The amount of commitments is increasing every year. However, we have to take account that the size of capital is increasing but the value of total capital is decreasing according to the rates of inflation every year. Generally, the purpose of the international financial support is to ensure economically risky countries to gain economic power and to participate in international trade. "In particular, IMF and World Bank institutions, which are prominent in financial activities, are among the most influential international economic organizations in designing the world economy" (Karagül, 2014: 31). The way of international financial support can vary. These are;

- 1- Grant-Fund allocation,
- 2- Facilitating the repayment conditions of the debts,
- 3- Commercial agreements to improve economic conditions,
- 4- It may be in the form of implementing measures to reduce defensive spending.

We can see WBG's Global Commitments on the Table 2 (the commitments consist of in loans, grants, equity investments, and guarantees to partner countries and private businesses).

Table 2  
 World Bank Group –Global Commitments

<b>Multiregional &amp; Global Projects</b>	<b>Billions Dollar</b>
Latin America & The Caribbean	9.7
Europe & Central Asia	9.5
East Asia & Pacific	9.7
South Asia	9.6
Middle East & North Africa	7.1
Sub-Saharan Africa	16.2
<b>Total</b>	<b>61.8</b>

SOURCE: WBG Annual Report 2017 (Regional breakdowns reflect World Bank Country Classifications)

The strategy of the WBG for affirming the operations in critical areas is;

- a) Directors periodically travel to member countries to gain firsthand knowledge about a country's economic and social challenges,
- b) Visit project activities financed by IBRD and IDA, and
- c) Discuss with government officials their collaboration with the Bank Group. (WBG Annual Report, 2017: 10)

Table 3  
 World Bank Group –Global Commitments

IBRD & IDA Lending by Sector 2017- (%)	Africa	East Asia & Pacific	Europe & Cent. Asia	Latin America & Caribbean	M. East & N. Africa	South Asia
Agriculture, Fishing & Forestry	11	7	7	6	1	2
Education	8	5	2	10	2	12
Energy & Extractives	14	3	41	9	15	14
Financial Sector	1	2	14	4	15	17
Health	5	10	4	4	7	5
Industry, Trade & Services	8	17	3	11	13	8
Inf. & Comm. Tech.	2	3	<1	2	3	4
Public Administration	12	10	12	32	23	12
Social Protection	7	6	3	3	13	7
Transportation	18	20	11	10	4	13
Water, Sanitation, & Waste Man.	14	16	2	11	4	6
%	100	99	100	102	100	100

SOURCE: WBG Annual Report 2017 (Regional breakdowns reflect World Bank Country classifications)

As we can see from the Table.3, the biggest part of the lending sector is provided to Public Administration: (%16.83). The other sectors are (according to WBG classification):

- a) Agriculture, Fishing, and Forestry: % 5.66
- b) Education: % 6.5
- c) Energy and Extractives: % 16
- d) Financial Sector: % 8.83
- e) Health: % 5.83
- f) Industry, Trade, and Services: % 10
- g) Information and Communications Technologies: % 2.5
- h) Public Administration: % 16.83**
- i) Social Protection: % 6.5
- j) Transportation: % 12.66
- k) Water, Sanitation, and Waste Management: % 8.83



Public administration is the administrative activities of a government. State and local governments tend to overstate the administrative expenses. *"It is possible to make an exaggerated revenue budget by making too optimistic estimates of income and keeping expenses accordingly higher, but this is not the desired temperance in the budget"* (Erçin, 1938: 52). Even so, this is an example of how administrative activities take big part of financial support rather than operational activities.

Currently, governments and international institutions have established many structures for cooperation and coordination in the fight against terrorism. And these structures cost a lot to the international community. Unfortunately, terrorism is still one of the biggest problems of today's world. There are many countries which cannot afford of the expenses of their general problems. So, insufficient economic resources for combating terrorism is a big problem for them. International Funding of the Fight against Terrorism sounds as a one of the solutions. If we analyze the general economic conditions which cause terror in a country, we can list four main conditions;

- a) the economic strains in the countries,
- b) the low level of production and restraint of competition,
- c) people's dissatisfaction and increasing social inequalities.
- d) closed economy and protectionism adds additional costs that are caused by low investment opportunities, make the country economically even more expensive.

*"For underdeveloped and developing countries, new industrialization strategies and policies, new technologies and know-how are needed for the globalizing world to keep up with the development race, to gain competitiveness and to develop new technologies"* (Kaya, 2015: 5). International trade is the most important factor of development. *"International trade relations are not limited to the purchase and sale of goods and services, but labor and capital movements among countries also play an important role in foreign trade"* (Onursal, 2013: 37). Delaying the investments for a country means failing to capitalize on the opportunities for growth from international trade and finance. This makes the economic conditions of the country even more difficult. Inflation and devaluation are most difficult conditions of an economy. *"Inflation and devaluations are nothing more than direct confiscation of individual wealth as long as the wealth state itself consists of signs and symbols in its own possession."* (Lögra, 1938: 12). Another negative impact of failing on the international trade and finance is to have a less credibility for a country. *"The modern economy is very similar to a gentle clockwork wheel. The shell that encloses this gentle machine, in other words the political entity of a country, cannot withstand too much jarring"* (Reiners, L., 1936: 28). International funds can be used as a method of combatting terrorism to assist the countries which want to get rid of this vicious cycle.

#### **4. Method of International Funding of Fight against Terrorism**

Infact, the approach of "International Funding of Fight against Terrorism" stems from a political approach that will solve the problem of international terrorism rather than the economic growth of a country. There are many different methods and policies necessary for a country to have a stable economic structure. There are various opinions about the impacts on economic growth; *"Political Stability, Uncertainties in the Economy, Ideology, External Conditions, Economic Shrinkage: (Inflation, Ideology (permanent), Conflicting Values: (Obsolescence, Expectations, Targetlessness, Competition Absence), Open Finance, High Interests, Structural Disorders in Agriculture"* (Hatipoğlu, 2008: 43). Each country has its own advantageous and disadvantages. *"The World Bank uses the resources method of growth in its researches. Growth in this way results from either the increase in the resources used in the economy (labor and capital) and / or the increase in their efficiency. New developments in economic science emphasize human resources to be more conscious and educated"* (Hatipoğlu, 2008:35). International trade and finance concept is a network of interrelated economic relations between countries. *"In international relations, there is no doubt*

*that the interests are on the front. While the relations between the neighboring states are more politics-based, economic factors become more important in geographical distant places” (Kütükoğlu, 2013: XII).*

A terrorist attack has not only negative effects in the capital market of a country which it is happened but also in the others. For this reason, researches about the effects of terrorism are crucial for financial institutions, individual investors and governments. It is a well-known fact that terrorism benefits both from the economy and trying to harm it. Terrorist organizations use the international financial instruments for their fundraising activities and try to undermine the economy. *“International efforts to curb money laundering and the financing of terrorism are the reflection of a strategy aimed at, on the one hand, attacking the economic power of criminal or terrorist organizations and individuals in order to weaken them by preventing their benefiting from, or making use of, illicit proceeds and, on the other hand, at forestalling the nefarious effects of the criminal economy and of terrorism on the legal economy”*(UNODC & IMF Report, 2005:2). The international funding of fight against terrorism method yields positively if focusing on short-term goals for the government’s actions on counter terrorism. Receiving positive results from the governments will ensure that international funding will continue. It is important for the governments to utilize funds to counter terrorism. This is the responsibility of all governmental institution if they want to be supported by the international institutions. So, the international institutions may only focus on the results of the governments’ efforts instead of establishing international new departments to follow the terrorists.

Governments do not hesitate to leave their debts to the future generations if they want to grow. *“No economic unit can stay away from the desire for development and growth... For this reason, economic units, which are in the path of development and growth, always want to invest more than they have gained. This demand for more investment will lead to additional financial need”* (Yüksel and Rodoplu, 1980:1). The recent approach of fiscal policy is to not to avoid from debt. External debt has advantages; governments do not have to wait to save enough capital. Another advantage is the costs of long-lived investments will spread to future generations. However, the external deficit will decrease the value of the currency and credibility of the country. So governments have to spend less in order to make the balanced economy with sustainable growth rate. There are many tools to balance the economy; international capital markets, foreign trade, exchange rates and interest rates are well known of them but there are many other issues to be considered: *The balance of payments (BoP) is the method countries use to monitor all international monetary transactions at a specific period. the Bop is calculated every quarter and every calendar year. Theoretically, the BoP should be zero, meaning that assets (credits) and liabilities (debits) should balance, but in practice, this is rarely the case. Thus, the BoP can tell the observer if a country has a deficit or a surplus and from which part of the economy the discrepancies are stemming”* (<https://www.investopedia.com/>, 11.04.2018). Therefore, the economic risk taken by governments is very high. This makes vulnerability in focusing on fighting terrorism. The insufficient financial resources to combat terrorism is the biggest problem for the weak countries so international funding is necessary for them. The use of international funding as a method of combating terrorism can have unexpected benefits. It can provide proximity to the rising of culture of trust between governments and collaboration in international relations. Various international efforts performed until now but we still suffer from the lack of international confidence between governments. Due to the lack of international confidence, national interests are pursued by the governments under the name of international coordination and cooperation. This is the weakness of today’s international community in combatting terrorism. Furthermore, introducing the opportunities of international funding on combating terrorism may induce risky countries to change their attitudes. The availability of additional legal financial support for countries in the fight against terrorism will give them an opportunity to focus on the problem more precisely. After all, it is important to mention that funding

should not be on the amount of disrupting social equality in the country. We can classify the method into 4 main headings;

- 1- Establishment of funds and determination of purpose.
- 2- Determination of amount and duration of financial support.
- 3- Specification of terms of use and ranking of obstacles.
- 4- Receiving results and evaluation for the new funding.

Briefly;1 - *Establishment of international funding and determination of purpose*: International institutions may allocate funds and establish utilizing procedures for the fight against terrorism.

2- *Determining the amount and duration of financial support*: It is clear that there will be a difficulty in determining the amount and duration because of the expectation of each country varies. However, it is not impossible. The key is preparing objective standards and avoiding from subjective evaluations.

3- *Specification of terms of use and ranking of obstacles*: This issue is related to the rules of international trade and the universal principles. First of all, the request of the countries to reach prosperity and peace should be on the frontline. To get these requests, they will be asked to choose between "what to do" and "what not to do". Countries are torn between the objectives they should achieve like all persons. So the international funding will yield a reachable objective for them. The current national and international legislative on the AML/CFT are already standardizing the requirements and obstacles for the governments. The use of the fund will be determined by these conditions and obstacles.

4- *Receiving results and evaluation for the new funding*: Providing financial support also requires control of the efficiently using of it. The international institutions' main responsibility is focusing on minimizing the process and administrative costs associated with the funding. It will also contribute to the formation of institutions and organizations in the competence and expertise to ensure effective use of the fund and the widespread use of the international financial reporting standards.

It must be acknowledged that providing financial support is not enough for fighting terrorism. Beneficiary governments and the community must be willing and ready to endure the additional costs that will arise in expenditures. It is clear that more revenue means more expenses for the public administration. So, more expenses cause inflation. Because of this reason, the use of financial support should be kept at the lowest level.

Having global perspective and understanding the level of hardness of the situation will help to find solutions and prevent failures. The common view; Terrorism is an international problem and it should handle by international cooperation. Therefore, international institutions have to see that current recommendations and conventions which only give directives to the governments or that increase the measures of the countries themselves are inadequate in the fight against terrorism. To fight against terrorism more precisely, building the international trust between governments is essential. The current measures which are compelling and based on determination of responsibilities are not enough to build international trust. "In a battle each side aims at victory; that is a case of true polarity, since the victory of one side excludes the victory of the other" (Clausewitz,1989: 83) The method of international funding of fight against terrorism ensures the benefit for one of sides: "governments and international institutions" and results negatively for the other side: "terror organizations". Because risky countries have to disrupt their ties with all illegal groups for to get international funding. It will help countries to fight against terrorism in a more effective way.

By introducing the advantages of international funding to the risky countries, the atmosphere of confidence in international relations will increase and the superiority of the fight against terrorism will be achieved. Such financial resource transfers may have been abused in the past. Therefore,

regulation should be dealt with in a solid framework and the policy and control mechanisms should be established. Implementations may not always produce positive results in a short period of time, but the method of international funding of fight against terrorism does not see any obstacles for international institutions to allocate their financial resources in a reformed way. It is difficult to change the approaches of international institutions and states because current international financial policies and international relations are quite conservative. However, it is clear that an international problem cannot be solved with limited sources. The collective consensus on combating terrorism and the efforts of the international institutions are supporting this approach. " *The entire difficulty lies in this: To remain faithful in action to the principles we have laid down for ourselves*" (Clausewitz, 1989:7).

It will be useful to examine the concepts of the "Fight Against Terrorism" and "War on Terrorism" which will help us to identify which country and why it needs international funding.

### 5. Terror and Terrorism Concepts

The word "terrorism" is of Latin origin, meaning "extreme fear, or violent action that causes fear" (<https://dictionary.cambridge.org/>, 10.04.2018). Terror is a humanity problem that hurts people, societies and states in the social and economic direction. Terrorism is not a goal, but a strategy applied to achieve the other further goals. Terrorism consists of illegal organization acts aims to attract the national and international audience. There are three main elements or structures that constitute terrorism; "Ideology", "Organization" and "Violence".

*Ideology*: All terrorist organizations have an ideological goal to achieve although it differs in purpose and methods. "Ideological Goals" can be based on the "Visible Causes" or "Root Causes" which vary on factors that affect society deeply; "Religious", "Political", "Social" or "Economic". "Ideology" is a French word, and it is considered to be used for the first time to define "a new idea stream" in the French Revolution, with the meaning of "idea, thought". It will be easier to understand the ideology's power when considering the social influences and changing power of the French Revolution, which is regarded as the starting point of the term. "In Europe, the French Revolution (1789) and the Napoleonic Wars that followed it also brought up economic life as well as political and social life" (Kütükoğlu, 2013: 98). We have to mention the two important concepts of the French Revolution; The Rights of Individual Property and The Liberty of Contract. These two concepts yielded from 19th Century to today's world. But today, social tendencies suggest that individual interest must comply with common interest. This tendency provides the governments and the international institutions getting stronger than in the past. In addition, it compromises the ideological conceptualizing of the terror organizations. "... In fact, property owns a large spiral curvature between the poles of individualism and collectivism over time. When it reached or came near to one of these poles, it starts to get away from it to get close to the other" (Lögra, 1938:4). Social tendencies act as the same spiral curvature between the poles of individualism and collectivism over time. Illegal organizations try to rule their sympathizers only for its collective understanding of life with one-sided viewpoint by applying conceptual practice. The ideological structure is the starting point of the terrorism. Terrorist organizations make influences on the perception of the sympathizers and turn their minds off to the other ideas. The ideology contains motivation and propaganda. Adopts its own objectives to a sympathizer and obligates commitments from each member.

*Organization*: All terrorist organizations constitute confidential structure to live safely. It sets border and boundaries separating itself from its enemies, requires dedication and confidentiality. Terrorist organizations are secret arrangements, pursues its own goals, controls its own performance and members' behavior. The life of the organization is more important than the life of the members. Only aims at achieving ideological goals and practices illegal methods and operates with violent actions. Since terrorism is a strategy, terrorist organizations are structured to implement the chosen

strategy. "Strategy" is a military term. It is of Greek origin means "office of general command" and "a plan of action designed to achieve a long-term or overall aim" (<https://en.oxforddictionaries.com/>, 11.04.2018). Terrorist organizations take account of all the possible difficulties on the way to the goal and take every action by short or long term planning to serve each and every cause. The most important factor to be considered in the fight against terrorism is the calculation of the short and long term plans of the terrorist organization. Not every terrorist attack may cause material damage, but every terror acts have very deep psychological or moral effects in the society. "Psychological Impacts" are their reel goals. The most dangerous impact of terror acts is creating "hostility and hate " in the society. It will provide the growth of the separation and enmity which is one of the other goals of terrorist organizations. Suicide attacks serve for this purpose as well; the identities and numbers of the deceased do not matter.

*Violence:* While the negativities of terrorism are deeply affecting the society, terrorist organizations try to increase their actions and increase the dose of the violence. Violence is a general indicator of the seriousness of the problem. Releases fear, disgust, hate, and frustration. Creates a sense of exhaustion and chaos. Undermines the trust of citizens to the government. Leader's personality and motivation of the organization take part in determining the level of violence. As the size of the violence increases, the methods of fighting will increase. The terrorist organization will also take advantage of this situation and try to catch the actions of counter-terrorism units which are against the human rights and the rule of law. By doing so, it will not only try to raise its inner moral power, but also to find political and financial strength and support from the international arena.

Consequently, Terrorism is a strategy, uses the power of ideology to justify/legitimize terror attacks. Promises a new social order and victory for its believers. Often tries to receive support from external actors (state/non-state). Relies on the power of propaganda. Brings alternatives to current government. Needs financial support like all organizations. Terrorism threatens global stability; it must not be credited by any legal authorities or states.

Since the 1960's, Turkey is combating terrorism; the "Left and Right Conflict" before 1980s, "PKK terror acts" since the years 1990s and Al-Qaida and others in the years 2000s. On July 15, 2016, Turkey eradicated an unprecedented terrorist attack on his history. Lastly, Turkey continues the war against terrorism in Syria. Turkey differs among the countries that have considerable experience and knowledge in this regard. The knowledge, experience, and methods of application of Turkey is good example for all countries in the world.

There are two sides on the fight against terrorism; one side is Governments and International institutions and the other side is terror organizations. The soldiers, police, politicians, and the governmental institutions are actually a part of the civil society that terrorism tries to destroy. Terrorist organizations are the enemy of to the social, economic, and political structure of the society in which they are targeted. For this reason, the multilateral perspective is necessary on the combating terrorism. In order to express this multilateral perspective, firstly the dimensions of terrorism and the forms of the terror organizations should be examined. The root and the visible causes of the ideological divisions in the country should also be analyzed. However, all these tasks belong to the national governments and the national institutions not to the international institutions. In addition to this, the parts of the one side must act as a whole. It is very important that the opinions and suggestions of the institutions are expressed in a certain discipline. In fact, the method of struggle must be kept secret, not forgetting that terrorist organizations are secret and insidious forms.

Success in combating terrorism can achieved not only by conducting operations but also destroying the ideology of the terror organization. Organizational collapse will not provide a benefit without ideological collapse. The way to achieve this is the moral operations carried out after the physical operations. When we look from this point of view, we are confronted with the fact that it is imperative to carry out the two methods at the same time and in a way to support each other. *Ad*

*hominem* response is the first of these methods to blame the enemy with their actions and words. The greatest danger to be encountered in this struggle is a strategic failure. It should not be forgotten that terrorism is not a goal but a method used by the ideological structure behind it to achieve its goal. In short, terrorism is a strategy; different actors can follow this strategy and they can act in coordination in an invisible way.

The dimension of combating terrorism has two prospect:

First prospect called "War on Terrorism"; terrorist organizations transcend the power of a single state or regional union so the method is conducting operations by international armed forces. This is expressed in the concept of "War on Terrorism", and this concept has been on the agenda after the attacks of September 11. *"The War of Global Terrorism was a campaign to destroy terrorism against al-Qaeda, which was initially responsible for the September 11 attacks. Washington then extended the removal of all terrorist groups that killed Americans or threatened US security, but it also needed to include terrorist enemies of other countries to ensure international security co-operation"* (Harmon et al., 2011: xix).

The second prospect called "Fight Against Terrorism or Counter-Terrorism"; the sovereign states conducts operations and other lawful methods against the terrorist organizations operating within their borders. Legal civilian activities have more important role than conducting operations in counter-terrorism. The confidence of civilians on human rights and the rule of law sets more strong responses to the terrorists within the democratic states. Economic power of the government is also play important role on civil society. Each country applies security measures and laws on counter-terrorism according to its own lawful structures. The "Intelligence Units", "Law Enforcement Units" and "Justice Departments" are trying to punish the members of the organization. The international method of arresting international terrorists is;

- a) Countries issue "Red Bulletin" through Interpol and publish "Terrorist Organizations Lists" to prevent Terrorist Organizations from operating in other countries.
- b) "List of Terrorist Organizations" issued by the US and EU defense ministries is very important in the international arena.
- c) The UN Security Council is also preparing a list of terrorist organizations and this list is accepted by the list of countries to come to the national councils.

There are many other procedures and methods between states and international institutions. After all, fighting terrorism is like a multidimensional prism. Each dimension is associated with the other and forms a network of interwoven relationships. Consequently, the definitions of two concepts have important role on combating terrorism:

- 1- War on Terrorism: International joint operations led by military forces against the terrorist organizations which are operating in a country or a region.
- 2- Fight Against Terrorism / Counter-Terrorism: Legal operations and civil activities conducted by law enforcement units against the terrorist organizations with in a democratic state or in a peaceful society.

*"When conventional military forces can intensify their full kinetic power to destroy other conventional forces, less local adaptation may be required. However, adapting to specific local situations becomes critical where success depends on the co-ordination of many legal methods (diplomacy, the application of traditional laws, military power, political warfare, psychological operations, economic development)"* (Harmon et al., 2011: xx).

### Conclusion:

The terrorist organizations are changing their methods more quickly than states. They have already adopted very different structures from the past. "Technology" and "Democracy" have become sources of power for them. By using technology, they are able to meet the needs of communication, finance, and arming. By means of democratic rights and freedoms, they have the opportunity to live and grown-up in the society they aimed to destroy. Therefore, fighting against a terrorist organization requires the coordination of all governments and international institutions. The international institutions are establishing and providing finance to counter- terrorism units like Financial Intelligence Units (FIU). But how longer these grants will continue? Turkey is outstandingly contributing to the world peace by mobilizing its own resources. Turkey is one of the rare countries that can utilize its own economic sources on the fight against terrorism. However, there are many countries suffering economic weaknesses on the fight against terrorism. Combating terrorism is a such an extraordinary situation that it needs economic resources that will be transferred to very expensive technical equipment, vehicles, personnel expenditures, and even secret agents procured from within the organization. Governments have to use the funds effectively in means of financing. Overspending often increases the tax burden or causes external deficits. Governments should make investment to solve economic problems but they have to dealt with terrorism. That is a problem of the whole world but effects much the developing and poor countries than the developed countries. Terrorism, disseminated by international political and economic reasons, is pushing forward governments to fight terror with a situation similar to "a calamity only really affects its immediate victim". The common view for this situation is as follows;

- a) It is not enough to make laws and sign conventions. The terrorism tries to harm international and national trust. Because strong governments which have strong coordination each other are its biggest enemies.
- b) The International Funding of Fight against Terrorism Method relies among the main titles of the efforts of the international institutions in order to use the necessary funds for this struggle. It is considered that international institutions should focus on the countries which are fighting against terrorism and need funding for economic and social development. But they should also focus on the countries' achievements on the fight against terrorism especially after providing funds. Such an approach would be less costly than establishing international military, intelligence, and administrative units.

Specifically, "war on terrorism" has different prospects. This study is distinguishing couple of concepts and suggesting international funding approach for the fight against terrorism concept.

- 1- "War on Terrorism" and " The Fight against Terrorism".
- 2- "Combatting the Financing of Terrorism" and "International Funding of Fight against Terrorism".

The other distinction is between the importances of building "The International Trust" instead of establishing "The International Units" on combating terrorism. Terrorist organizations are operating all over the world and often try to receive external support (financial or political) from the international community by acting the role of they are the victims.

Another important point is some of the governments usually try to weaken their rivals while trying to get more power in international arena. For this reason, every government is to afraid the activities of its rivals. This feeling is initiating strategic defensive motion of them; the attack is the best defense. The means of attack are not limited to the fighting forces. Our modern world is interrelated with a network of strategic relations between countries. Success of a government relies on its moral strength rather than physical. Building the international confidence is the issue for further studies and it is necessary to expect a positive answer for the two main questions which we

have mentioned on the beginning of the study; “Is it possible to be more successful in the fight against terrorism?” and “What should be done to eradicate terrorism from the earth's surface?”

These conceptual explanations may help for the governments and international institutions on their current efforts of combating terrorism and their funding or financing policies.

### References

- Akın, E. (2009). *Anayasa Mahkemesi, Yargıtay Kararları ve Uluslararası Hukuk Metinleri Çerçevesinde Terör ve Terörün Finansmanı Suçu*, Ankara, Adalet Yayınevi
- Bank for International Settlements. History. <https://www.bis.org/bcbs/history.htm>. (access to date: 11.04.2018)
- Cambridge Dictionary. Terror. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/terror>. (access to date: 10.04.2018)
- Clausewitz, C.V. (1989). *On War*, (Edt & Trans. M. Howard & P. Paret), Princeton University Press, New Jersey.
- Committee of Melbourne. Distinction between Funding & Financing [http://melbourne.org.au/docs/funding--financing-infrastructure-in-victoria-\\_members-note\\_.pdf](http://melbourne.org.au/docs/funding--financing-infrastructure-in-victoria-_members-note_.pdf) (access to date: 02.05.2018)
- Erçin, C. (1938). *Bütçe Nazariyat ve Tatbikatı*, İstanbul, Devlet Basımevi
- Europol. ECTC. <https://www.europol.europa.eu/about-europol/european-counter-terrorism-centre-ectc>. (access to date: 09.04.2018)
- FATF. Recommendations. <http://www.fatf-gafi.org/media/fatf/documents/recommendations/pdfs/FATF%20Recommendations%202012.pdf>. (access to date: 09.04.2018)
- Group of 7. Members. <https://g7.gc.ca/en/g7-presidency/g7-members/>. (access to date: 09.04.2018)
- Group of 20. About. <http://g20.org.tr/about-g20/>. (access to date: 09.04.2018)
- Harmon, C., Pratt, A.N., & Gorka, S. (2011). *Toward a Grand Strategy Against Terrorism*, MCGraw- Hill, New York, USA
- Hatipoğlu, Z. (2008). *Bilinen ve Bilinmeyen Türkiye İktisadı*, İstanbul, Beta Yayınları
- IMF. Financing Terrorism. <http://www.imf.org/external/np/leg/amlcft/eng/aml1.htm#financingterrorism>. (access to date: 09.04.2018)
- Investopedia. Balance of Payments. <https://www.investopedia.com/insights/what-is-the-balance-of-payments/>. (access to date: 11.04.2018)
- Karagül, M. (2014). *Uluslararası İktisadi Örgütler ve Azgelişmiş Ülkeler*, Nobel Akademik Yayıncılık, 4.Basım.
- Karluk, Rıdvan S. (2002). *Uluslararası Ekonomik Mali ve Siyasal Kuruluşlar*, Ankara, Turhan Kitabevi Yayınları, 5. Basım
- Kaya, F. (2015). *Dış Ticaret İşlemleri Yönetimi*, İstanbul, 5. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kütükoğlu, S. M. (2013). *Balta Limanı'na Giden Yol, Osmanlı- İngiliz Münasebetleri (1580- 1850)*, Ankara, Türk Tarih Kurumu
- Lögra, H. (1938). *Tarihin seyri içinde mülkiyetin tekâmül safhaları*, (H.C. Oğuzoğlu, Çev.), Ankara, Adliye Vekâleti yönünden basılmıştır.



- MASAK. Terörün Finansmanı. <http://www.masak.gov.tr/tr/content/uluslararası-mucadele-tf/80>, (access to date: 04.04.2018)
- Onursal, E. (2013). *Mevzuat ve Teknik Yönleri ile Dış Ticaret*, Ankara, Seçkin Yayıncılık
- Oxford Dictionary. Strategy. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/strategy>. (access to date: 11.04.2018)
- Practical Law. Wolsberg Group. <https://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/8-107>. (access to date: 11.04.2018)
- Reiners, L. (1936). *Para ve Doğurduğu Hadiseler*, (M. Ete, Çev.) İstanbul, Vakit Gazete, Matbaa
- T.C. Ziraat Bankası A.Ş., Eğitim Yayınları No:22 (2009). *Örnek Olaylarla Suç Gelirlerinin Aklanması ve Terörün Finansmanı ile Mücadele El Kitabı*, Ankara
- Türkiye Bankalar Birliği, Yayın No:235 (2003). *Karaparanın Aklanması Suçu ile Mücadele ve Bankaların Yükümlülükleri*, İstanbul
- UNODC & IMF (2005). Model legislation on money laundering and financing of Terrorism. <https://www.un.org/ruleoflaw/files/2005%20UNODC%20and%20IMF%20Model%20Legislation.pdf>. (access to date: 09.04.2018)
- Wolsberg Group. Mission. <https://www.wolfsberg-principles.com/about/mission>. (access to date: 11.04.2018)
- World Bank Group Annual Report 2017, Period: July 1, 2016, to June 30, 2017.
- Yüksel, A.S. & Rodoplu, G. (1980). *Sermaye Piyasası*, İstanbul, Formül Matbaası