



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 5, Sayı 1, 2019

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Eğitim Programları ve Öğretimi)

Doç. Dr. Abdulkarim KARADENİZ (Türkçe)

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Murat TUĞLUCA (Tarih)

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ (Türkçe)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe)

Doç. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Dr. Öğretim Üyesi Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Dr. Öğretim Üyesi Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)

Dr. Öğretim Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Dr. Öğretim Üyesi Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Dr. Öğretim Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

Dr. Öğretim Üyesi Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)

Prof. Dr. Refik BALAY (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri
Cilt 5, Sayı 1, 2019

Dr. Arif İğdeli
Dr. Çavuş Şahin
Dr. Emel Güvey Aktay
Dr. Fazıl Yozgat
Dr. Gökhan Özsoy
Dr. Harun Şahin,
Dr. Hatem Türk
Dr. Hüseyin Ertuğrul
Dr. Kerem Yavaşça
Dr. Mahmut Bolat
Dr. Maksut Yiğitbaş
Dr. Muhammed İbrahim Yıldırım,

Dr. Mustafa Başaran,
Dr. Oktay Yivli
Dr. Özgür Babayiğit
Dr. Rüştü Yeşil
Dr. Sadık Yüksel Sıvacı
Dr. Selim Biçen
Dr. Serdal Baltacı
Dr. Sultan Selen Kula
Dr. Umay Çakır
Dr. Ümit Bulut
Dr. Vedat Aktepe
Dr. Veli Toptaş

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

Arş. Gör. Cahide Fatma ÖZÇELİK (Sekretarya)
Arş. Gör. Dildar Özaslan (Sekretarya)

Dr. Öğretim Üyesi Ömer Faruk İSLİM (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve hakemli, akademik bir dergidir.

Dergi yılda iki kez (Haziran ve Aralık aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 5, Sayı 1, 2019

Derleme Makale

Gazi Polat

Hastane Harcamalarının Yerel Kalkınmaya Etkisi..... 1

Derleme Makale

Fatma Ünyay Açıkgöz

İspanya'dan Osmanlı'ya: Bazı Yeni Kaynaklar Işığında Çikolatanın Tarihi Serüvenine Katkı.. 16

Derleme Makale

İbrahim Karataş

Avrupa'da Popülist Partilerin Yükselişi; Hollanda'da PVV Örneği..... 28

Araştırma Makalesi

Özgür Babayiğit

Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullardaki Uygulamaların Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi 43

Derleme Makale

Münevver İlay Vuslat Şahin

Şikâyet Kurumu, Takibi Şikâyete Bağlı Suçlar..... 54

Araştırma Makalesi

Özlem Doğan Temur, Handan Kılıç Şahin & Kemal Özdemir

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenmede Sıkıntı Yaşama Düzeyleri ile Yazma Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi 65

Derleme Makale

Maksut Yiğitbaş

Ahmet Mithat Efendi ve Kafkas'lar 81

Araştırma Makalesi

Mehmet Kart & Nihat Çalışkan

Ahilik ve İletişim: Nitel Bir Çalışma..... 93

Araştırma Makalesi

Yasemin Kuzu, Okan Kuzu & Selahattin Gelbal

TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi..... 112

Araştırma Makalesi

İbrahim Gafa & Yurdal Dikmenli

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi... 131

Derleme Makale

Kübra Kangüleç Coşkun

Johnson's artistic resistance to british brutality: "Inglan Is a Bitch" and "Sonny's Lettah" 151

Hastane Harcamalarının Yerel Kalkınmaya Etkisi

Gazi Polat

Ahi Evran Üniversitesi, Kaman Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Kırşehir
gazipolat@ahievran.edu.tr,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9797-4017>

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 29.11.2017 Revize Tarihi: 07.05.2019 Kabul Tarihi: 07.05.2019

Atıf Bilgisi

Polat, G. (2019). Hastane harcamalarının yerel kalkınmaya etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-15.

ÖZ

Günümüzde sağlıklı toplum ve nitelikli iş gücü ekonomik büyüme için çok büyük öneme sahiptir. Toplumdaki insanların sağlık düzeyindeki gelişmeler ekonomik gelişmeyi hızlandırmaktadır. Sağlıklı bir iş gücünün gelişiminde en önemli hizmet sağlayıcılar hastaneler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hastanelerin ulaştığı teknolojik ve donanımsal düzey ile hastanelerin buldukları bölgelerde yapmış oldukları harcamalar, sağladıkları istihdam, ödemiş oldukları vergiler yerel kalkınmayı etkilemektedir. Bu çalışmanın ilk bölümünde ekonomiler için önemli bir kavram olan yerel kalkınmadan bahsedilmiştir. İkinci bölümde hastane harcamaları ve hastane harcamalarının türleri anlatılmıştır. Son bölümde ise hastane harcamalarının yerel kalkınma üzerindeki; istihdam, gelir, vergi ve çarpan etkisi anlatılmıştır. Çalışma daha geniş bir kavram olan sağlık harcamaları bakımından sınırlandırılmış ve sadece hastane harcamalarının yerel kalkınmaya olan etkileri anlatılmıştır. Yapılan geniş literatür incelemesinde sadece Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinde bulunan hastaneler üzerine çalışmalar yapıldığı anlaşılmıştır. Çalışma bu bakımdan literatüre katkı sağlayacaktır. Hastanelerin buldukları bölgelerde kırsal kalkınmaya istihdam, gelir, vergi ve çarpan bakımından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yerel kalkınma, hastane harcamaları, istihdam etkisi, gelir etkisi, vergi etkisi

Hospital Expenditures The Effect Of Local Development

ABSTRACT

Nowadays healthy society and skilled labour play an important role on economy growth. The increasing of health status in society its also push on the economic growth. We can see that one of the most important service area that improve the healthy skill labour are hospitals. Technology and level that hospitals have reach, locations, expenses, providing of employment and the taxes that they are paying brings influence to local development. The first chapter of this study it explains the important of the local development concept in the economy. On the second chapter it explains the spending of hospital and the expenses types they use. The final chapter it explains the influence of expenses of hospital over the local development; employment, income, taxes and multiplier effect. Healthy expenses concept took a large part of this work but it has been limited and only took hospitals expenses part which has big influences on the local development. This research shows that the study took place only at united states province hospitals. In this way the study will contribute big effect on literature. Finally we can see that the hospitals, rural region development, employes, income, taxes and multiplier effect leading to positive influence.

Keywords: Local Development, Hospital Expenditures, Employment Impact, Income Impact, Tax Impact

Giriş

Günümüz de bölgesel ve yerel düzeyde kalkınma konuları ön plana çıkmış olup, bölgeler bazında kalkınma planları hazırlanmakta ve konular üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Ülkelerde bölgesel ve yerel düzeyde kalkınmaya ve ekonomiye etkisi olan çok sayıda sektör vardır. Bu iş kollarında faaliyet gösteren firmalar ticari faaliyetleri sonucunda içerisinde buldukları ekonomilerin canlanmasına ve gelişmesine yardım ederler.

Yerel ekonomide beşeri sermayeye esas katkıyı eğitim yapsa da, ülkelerin sağlık seviyesi de beşeri sermayeye katkı sağlayan önemli bir etkidir. Sağlığı yerinde olan bir toplum ve gelişmiş insan kaynağı kalkınma bakımından çok önemli bir husustur. Yerel kalkınmayı belirli oranda sağlayan toplumlarda sağlık harcamaları arttığı gibi, insanların sağlık konusunda bilgileride gelişmiştir. Böylece sağlık bilgisindeki gelişim de yerel kalkınmayı hızlandırmaktadır (Mazgit,2002). Sağlıklı üretken bir iş gücü ve sağlıklı bir nüfusun yerel ekonomik kalkınmaya etkisi kaçınılmazdır.

Sağlık sektöründe en önemli hizmet sağlayıcılar hastaneler olarak karşımıza çıkmakta ve bu hizmetin verilmesinde hastanelerin yapmış oldukları harcamalar, sağlamış oldukları istihdam, ödemiş oldukları vergiler, dışarıdan hizmet alımları ile kalkınma konusunda dikkat çekmektedir. Hastaneler genellikle kırsal toplulukların büyük işverenleridir. Buna ek olarak yapmış oldukları inşaat harcamaları, sağlamış oldukları istihdam, tesis, teçhizat, hizmet alımları kırsal ekonomiler için çok büyük bir girdi oluşturmaktadır (Packham,2005).

Bu çalışmanın amacı ülkemizde faaliyet gösteren hastanelerin, buldukları bölgelerde; yapmış oldukları harcamalar, sağlamış oldukları istihdam yönünden yerel kalkınmaya nasıl katkı sağladığının anlaşılmasıdır. Çalışma konu itibariyle hastanelerin yerel kalkınmaya nasıl bir katkı sağladığının anlaşılması bakımından literatüre katkı sağlayacaktır. Çalışmada ilk olarak yerel kalkınmadan bahsedilmiş daha sonra hastane harcamaları ve harcama türleri anlatılmış son olarak da hastanelerin yapmış oldukları harcamaların yerel kalkınmaya ne şekilde katkıda buldukları anlatılmıştır.

Yerel Kalkınma

Yerel kalkınma kavramı tarihsel süreç içerisinde kentsel ve bölgesel dengesizliklerin ortaya çıkmasıyla daha çok tartışılmaya başlanmıştır. Dünya Bankası'na göre yerel ekonomik kalkınma; yerel ekonomiyi geliştirmek için yerel yönetimlerin ve özel sektörün birlikte çalışmasına fırsat veren ve yerelin rekabet gücünü arttıran dolayısıyla da bölgeyi kapsayıcı sürdürülebilir bir büyümenin teşvik edilmesi olarak tanımlanmıştır (Tutar ve Demiral, 2007).

Yerel kalkınma literatürün büyük kısmında, şehirlerin, kasabaların ve kırsal alanların ekonomik refahını arttırmada kamu-özel sektör ilişkileri ile yerel otoritelerin görev ve sorumluluğu dikkate alınmıştır. Yani kırsal alanlarda faaliyet gösteren yerel otoriteler (belediyeler, ekonomik ajanslar, kamu idareleri, vb.) ile özel sektör veya organize sanayi bölgelerinin birbirleriyle olan iletişimleri bağlantıları sayesinde bölge ekonomisine istihdam, gelir vb. konularda katkıda bulunulması olarak tanımlanabilir.

Sağlık ile yerel kalkınma arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için öncelikle sağlık olgusunun iyi anlaşılması gerekmektedir. Sağlık sadece hastalığın olmaması anlamında değil, aynı zamanda bireylerin kendi hayatlarında kendi potansiyellerini geliştirecek yetenekler bağlamında da önem arz etmektedir. Bu çerçevede sağlık bireylerin sahip olduğu bir varlık niteliğinde olup, refah düzeyinin yükselmesine yardımcı olur. Diğer taraftan sağlık, enstrümantal bir değere sahiptir. Yani, farklı kanallardan yerel kalkınmayı etkileyebilmektedir. Örneğin; sağlık işgücü rahatsızlıkları nedeniyle oluşan üretim kayıplarını en aza indirir, okul çocukları arasında devamsızlık oranını düşürür, öğrenmeyi geliştirir. Ayrıca sağlık, hastalık nedeniyle kısmen ya da tamamen ulaşılamayacak olan

doğal kaynakların kullanımına izin verir. Son olarak, sağlık, tedavi için tahsis edilen finansal kaynakların farklı şekillerde kullanımına imkân sağlar (Lusting, 2004).

Hastane Harcamaları Tanımı ve Harcama Türleri

Sağlık sistemi içinde yer alan hastaneler diğer hizmet işletmelerine benzemekle birlikte, üretim süreci daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Her hastanın ihtiyaç duyduğu teşhis ve tedaviye göre farklı işlem gerekebilmektedir. Bu nedenle hastaneler topluma çeşitli sağlık hizmeti sunan ve sağlıklı bir toplum oluşturulmasında önemli görevler üstlenen hizmet işletmeleridir. Bu kuruluşlar ülke ekonomisinin bir parçası ve büyük bir hizmet endüstrisi olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Aynı zamanda toplumun beden, ruhen ve sosyal açıdan sağlıklı yaşamasında ve sağlıklı bir toplum oluşturulmasında önemli görevler üstlenen hizmet işletmeleridir (Özgülbaş, 2007).

Hastane yatırımları bugün milyon dolarla ifade edilen bir parasal büyüklüğe sahiptir. Çoğunlukla kar amaçsız organizasyonlar olarak ifade edilen sağlık kurumlarının günümüzde artık işletmecilik ilke ve yöntemleriyle faaliyet göstermeleri, hem kullandıkları kaynakların büyüklüğü hem de sağlık pazarının daha rekabetçi bir yönelim göstermesinden dolayı kaçınılmaz görünmektedir (Gider, 2011).

Günümüzde artan teknolojik gelişmeyle beraber hastalıkların teşhisinde kullanılan ekipmanlar ve malzemeler sağlık giderlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca hastanelerin ana girdilerinden olan yetişmiş personel ihtiyacı da gider kalemlerinde önemli oranda paya sahiptir (Çelik ve Esmeray, 2014).

Hastaneler, sayılan bu girdiler ile hastalarına hizmet vermektedir. Sunulan bu hizmetler hastaneler de yüksek tutarlarda gelir ve giderlerin oluşumuna neden olmaktadır (Çelik ve Esmeray, 2014). Bu zorlama verilen hizmetin kalitesini artırarak insanların ve bölgede faaliyet gösteren iş gücünün daha iyi bir sağlık hizmeti almasını sağlayarak yerel kalkınmaya etki bulunmaktadır.

Türkiye’de faaliyet gösteren sağlık bakanlığı bütçesinden pay alabilen ve alamayan kamu kaynaklı hastaneler, üniversitelere bağlı hastaneler ve özel hastanelerin ortak harcamaları altı başlık altında gruplandırılmıştır. Bunlar; hizmet alım giderleri, yatırım giderleri, personel giderleri, ilaç medikal ve laboratuvar malzeme giderleri, diğer işletme giderleri ve vergi giderlerinden oluşmaktadır (S. B., 2011).

Yatırım Giderleri; yatırım giderleri hastanelerin kurulma aşamalarında başlamakla birlikte faaliyetlerini devam ettirdikleri süre boyunca katlanmak zorunda oldukları giderlerdir. Bu giderler sürekli yapılan giderler değildir. Kuruluş aşamasında ve sonradan ortaya çıkan ihtiyaçları karşılama durumunda ortaya çıkmaktadır. Yeni binaların yapılması, mevcut binalar için yapılan tamirat ve bakım, alınan makine, cihazlar, mevcut makine ve cihazların bakım – onarımı, arsa, taşıt alımı için yapılan her türlü demirbaş giderlerinden oluşmaktadır.

İlaç, Medikal ve Laboratuvar Malzeme Giderleri; hastaneler insanlara kaliteli sağlık hizmeti verebilmek için bu giderlerine katlanmaktadır. Faaliyetlerine başladıktan itibaren bu giderler oluşmaktadır. Başvuran hasta sayısına bağlı olarak bu giderler artmakta veya azalmaktadır. İlaç giderleri, kimyasal malzeme, tıbbi ihtiyaçlar ve laboratuvar malzeme giderlerini kapsamaktadır.

Hizmet Alım Giderleri; temizlik, yemek, güvenlik, Veri Hazneleri Kontrol İşletmeni (Hasta kayıt kabul), hastane otomasyon, bakım onarım, görüntüleme, laboratuvar, araç kiralama, sterilizasyon, çamaşır yıkama, fizik tedavi, tıbbi atık taşıma vb. hizmet alım giderlerinden oluşmaktadır.

Personel Giderleri; Ek ödeme, nöbet ücreti, personele ödenen maaşlar ve yolluk masraflarından oluşmaktadır. Hastanelerin en önemli ve en büyük harcama kalemlerinden olan personel giderleri hastanelerin bütçelerinde önemli bir paya sahiptir.

Diğer İşletme Giderleri; Elektrik, akaryakıt, kırtasiye, tekstil, haberleşme ve ulaşım ile kira giderlerinden oluşmaktadır.

Vergi Giderleri; Ödenecek hazine payı, ödenecek Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu payı, sağlık bakanlığı merkez hissesi, mesleki zorunlu sigorta primleri, damga pulu kesintisi gibi diğer vergi ödemeleri. Ülkemizde faaliyet gösteren özel hastanelerin hepsinden bu vergi giderleri tahsil edilmekle birlikte, faaliyet gösteren kamu kaynaklı devlet hastaneleri, tıp fakülteleri ve askeri hastanelerden vergi alınmamaktadır. Çalışmamızın konusunu oluşturan, hastanelerin bütçelerinde yer alan bu harcama kalemlerinin yerel kalkınmaya olan etkileri finansal etkiler, finansal olmayan etkiler ve çarpan etkisi olarak aşağıda anlatılmıştır

Hastane Harcamalarının Yerel Kalkınmaya Etkisi

Hastaneler insanlara bir takım sağlık hizmeti sağlarlar. Hastanelerin en önemli amacı insanların yaşam kalitesini artırmak ve onlara en uygun, kaliteli tıbbi hizmetler sunmaktır. Hastaneler toplumları sağlıklı ve canlı tuttuklarından dolayı yerel kalkınmanın kritik bileşeni konumunda yer alırlar çünkü yerel ekonomiler ve devlet için sağlıklı birey önemlidir. İşgücü bakımından sağlıklı birey katkısında bulunmanın yanında ülke ve kamu güvenliği içinde sağlıklı birey katkısında bulunurlar. Buldukları bölgelerde bütün insanlara hizmet sunmalarından dolayı tüm beceri ve maaş düzeyinde çalışan insanlara da hizmet sunmuş olurlar. Yerel ekonomiler için sağlıklı ve genç aileler gelecekteki en büyük büyüme potansiyelleri arasında yer alır (Hanys, 2008).

Hastanelerin yerel kalkınma ve ekonomiler bakımından birçok önemi vardır, bunlar aşağıdaki gibi sayılmaktadır; (Richardson, 2011)

1. Hastaneler toplumun temel sağlık hizmetlerini karşılamak amacıyla inşa edilir. Hastaneler ve diğer sağlık tesisleri toplumda insanlara hizmet için oluşturulmuşlardır. Bu perspektiften bakıldığında hastaneler topluma güçlü bir destek rolünde bulunurlar.
2. Hastaneler kaliteli hizmet sunabilmek için eğitilmiş ve tecrübeli personele ihtiyaç duyarlar. Bu nedendir ki diğer işletmelere kıyasla bir hastanede istihdam daha önemli olacaktır. Doğaları gereği hastaneler emek yoğun sektörlerdendir. Hastaneler ve diğer sağlık tesisleri yerel işletmelerden önemli miktarlarda mal ve hizmet satın alırlar. Buda hastanelerin diğer sektörler için önemli bir destek rol oynadığını gösterir.
3. Hastanelerin çeşitli kaynaklardan net gelirleri vardır; özel sigortalar, devlet sigortaları ve bazı özel kendi gelirleri. Toplumdaki bazı insanlar sağlık hizmetlerinden yararlanabilmek için sigorta primleri öderler, bazıları ise doğrudan hastaneye aldıkları hizmet karşılığı ödeme yaparlar. Toplumdaki bir kısım bu sağlık hizmetlerinden daha fazla yararlanırken, diğer kısım insanlar az yararlanır. Bu yararlanmalar karşısında hastaneler gelirlerini harcarlar ve ekonomide harcama oluştururlar
4. Son olarak eğitim ve araştırma hastaneleri bu süreçte önemli sorumluluk alırlar. Yaptıkları araştırmalar neticesinde en kaliteli sağlık hizmetini sağlayarak hizmet ihracatçısı konumuna gelirler. Diğer bölgelerden insan çekmeleri yerel kaynağın bölgede kalmasını sağlar ve kalkınmada önemli rol oynarlar.

Hastaneler ekonomik kalkınmanın temelinde finansal ve finansal olmayan bağlantılara öncülük ederler. Ayrıca buldukları bölgelerde diğer sektörler ile sıklıkla karşılıklı alışveriş yaparlar ve bu sektörlerle destek olurlar. Hastanelerin kendi harcamaları, personel harcamaları, gelirleri finansal bağlantılarını oluşturur. Bu finansal bağlantılarla yerel ekonominin daha da büyümesine katkıda bulunurlar. Finansal olmayan bağlantıları ise bölgeye daha üretken iş gücü çekmeleri ve yeni işgücü sağlamaları ve yapmış oldukları tedavilerle üretim faktörlerinden olan emek – iş gücüne katkıda

bulunmalarından kaynaklanır. Güçlü bir sağlık sistemi yerel kalkınmayı finansal olmayan şekillerde teşvik edebilir (Scarsone, 2003).

Hastane harcamalarının yerel kalkınma üzerine etkileri konusunda literatürde çok az kaynak bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar da genellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinde bulunan hastaneler ile ilgili olarak yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda hastanelerin yerel kalkınmaya olan etkileri finansal etkiler ve finansal olmayan etkiler olarak iki ana başlık altında açıklanmıştır.

Hastane Harcamalarının Finansal Etkileri

Hastaneler gerçekleştirmiş oldukları ekonomik faaliyetleri ve vermiş oldukları sağlık hizmetleri neticesinde yaratmış oldukları katma değer ile buldukları bölgelerin ekonomisine finansal olarak katkıda bulunmaktadırlar.

Yerel hastanelerin en önemli finansal rolü hastanelerin gelirlerini kendi bölgelerinde tutmalarını sağlamalarıdır. Bölgede bulunan insanların kolay ve istedikleri sağlık hizmetine o bölgede ulaşabilmeleri çok önemlidir. Bu durum bölge ve yerel halkın sağlık hizmeti için diğer bölge hastanelerine gitmelerini önleyecek ve yerel sermayenin içeride dolaşmasını sağlayacaktır. Bölge halkının ödemiş oldukları sigorta primleri, harcamış oldukları sağlık giderlerinin bölge içinde kalması finansal bağlantılardan birisidir (Scarsone, 2003).

Hastaneler basit olarak temel bir ihracat da gerçekleştirmektedirler. Finansal bağlantılardan ikincisi olarak kabul edebileceğimiz bu durum, hastanelerin dışarıdan yani diğer bölgelerden hasta çekmesi hastanelerin ihracat endüstrisi olduğunu göstermektedir. Çünkü bu şekilde vermiş oldukları sağlık hizmeti ile yerel ekonomiye para kazandırmaktadırlar (Scarsone, 2003).

Florida'da ekonomik kalkınma araştırmaları merkezince yayınlanan Robert Anderson, Kenneth Wieand ve Dennis Colie tarafından hazırlanan çalışmada 1997 yılı için Florida da bulunan 251 hastanenin 201.041 çalışanı bulunduğu bu çalışanlara yıllık 6.279.932.962\$ ödeme yapıldığı ve hastanelerin satın alımları için 10.767.388.430\$ harcadığı tespit edilmiştir. Bu bölgedeki hastaneler önemli bir işveren olmanın yanında planlı bir sağlık hizmeti sağlamakta olup 1,9 milyon hastaya yatılı, 18 milyon hastaya ise ayaktan hizmet vermektedir. Yapılan çalışmada hastane çalışanlarına ödenen her 100\$ ücret eyalet çapında diğer işçiler için 61\$ gelir oluşturduğu tespit edilmiştir. İstihdam çarpanı hesaplanarak 1,71 olarak ölçülmüştür. Gelir çarpanı ise 1,61 olarak ölçülmüştür. Çalışmada aşağıda sayılan tespitler dikkat çekmektedir; (Anderson, R., Wieand K., ve Collie D., 1999)

- Bölgede 343.694 sayıda toplam çalışanın 201.041'nin hastanelerde çalıştığı,
- Yıllık toplam 10.116.299.920\$ olan işçi gelirlerinin içindeki 6.279.932.962\$ tutarlık kısmın hastane çalışanlarına ait olduğu,
- 1,9 milyon yatılı, 18 milyon ayaktan hastaya hizmet verildiği,
- Hastanelerin yıllık 10.094.629.829\$ satın alım harcaması yaptığı.

Finansal bağlantıların sonucusu diyebileceğimiz durum yerel ekonomide hastane sektörünün arz – talep açığını kapatabilmesidir. Yerel ekonomilerde faaliyet gösteren hastaneler; insanların, kurumların, işverenlerin ve işçilerin, mal ve hizmet taleplerini doğru tespit etmelidir. Hastanelerin bu taleplere cevap verebilecek durumda olması yerel paranın bölgede kalabilmesi için çok önemlidir (Scarsone, 2003). Buldukları bölgelerdeki insanların ihtiyaçlarına cevap veremeyen talebi karşılamakta zorlanan ve yetersiz kalan hastaneler, insanların diğer bölgelerdeki hastanelere gitmesine neden olmakla birlikte yerel paranın başka bölgelere kaymasına sebep olmaktadır. Bu nedenden

dolayı yerel bölgelerde faaliyet gösteren hastanelerin var olan talebe karşılık verebilmesi bölge kalkınması için çok önemlidir.

İstihdam Üzerine Etkileri

Hastaneler buldukları bölgenin sağlık hizmeti sağlayıcıları olsalar da aynı zamanda o bölgenin en büyük işverenleri arasında yer alırlar. İnşaat yatırımları aşamasında istihdam sağlamaya başlayan hastaneler kuruldukları andan itibaren faaliyetlerini bitirene kadar sürekli personel istihdam etmek zorundadırlar. Yapıları ve doğaları gereği emek yoğun işletmeler olan hastaneler kaliteli hizmet sunabilmek için eğitilmiş personellere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle hastanelerde istihdam diğer işletmelere göre daha önemlidir.

Hastane harcamalarının Amerika'nın Ohio eyaleti üzerine etkisini ölçmek için yapılan bir çalışmada daha çok istihdam etkisine vurgu yapılmıştır. İstihdam çarpanı elde edilerek hastane harcamalarının toplumda yarattığı istihdam ölçülmeye çalışılmıştır. Ohio da bulunan şehir hastanesinin istihdama doğrudan 236, dolaylı 13 kişi etkide bulunduğu saptanmış ayrıca hastane çalışanlarının yaptığı harcamalar ise yerel ekonomide 37 kişilik bir istihdam yaratmıştır (Scorsone, 2004). Yine Hastanelerin Kuzey Dakota ekonomisi üzerine etkisini ölçmek için yapılan çalışmada, 34 ilde bulunan 44 hastaneye 1997 yılında anket uygulaması yapılmış, hastanelerin bu bölgedeki istihdamın artışında %15,4 oranında rol oynadığı tespit edilmiştir. 1997 yılın da toplam devlet harcamalarının içinde Kuzey Dakota hastaneleri 709 milyon\$ harcamada bulunmuş 98 milyon\$ sermaye oluşturmuşlardır. Ekonomiye 807 milyon\$ dolar doğrudan etkide bulunmuşlardır (Bangsund, 1999).

Literatürde hastanelerin istihdam üzerine etkileri genelde istihdam çarpanı kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Scarsone 2003 yılında Big Sandy bölgesi için yapmış olduğu çalışmada istihdam çarpanını; yerel ekonomide yaratılan istihdam ile hastane sektöründeki istihdam arasındaki ilişkiyi gösteren katsayı olarak tanımlamaktadır. Yapmış olduğu çalışmada istihdam çarpanını 1,45 olarak belirlemiştir. İstihdam çarpanının bulunmasında daha çok hastane personellerinin gelirlerinden yapmış olduğu harcamaların oluşturduğu ek istihdam etkili olmaktadır. Örneğin Big Sandy bölgesinde hastane sektöründe doğrudan 6.147 kişi istihdam edilirken, çarpan katsayısı neticesinde 1.982 kişi daha istihdam edilmekte olduğu tespit edilmiştir. Yani hastane çalışanlarının ve hastanenin bizzat yerel ekonomi içerisinde yapmış olduğu harcamalar neticesinde 1.982 kişi daha diğer sektörlerde istihdam edilmektedir.

Burada vurgulanan husus hastanenin doğrudan istihdam etmiş olduğu personellerin yerel harcamaları ve hastanenin bulunduğu bölgede yapmış olduğu yerel harcamaların diğer sektörlerle olan ilişkilerinin diğer sektörler açısından sağlamış olduğu istihdam sayılarıdır. Bu durum hastanelerin buldukları yerel ekonomilerde istihdama doğrudan etkilerini gösterdiği gibi dolaylı etkilerini de göstermektedir.

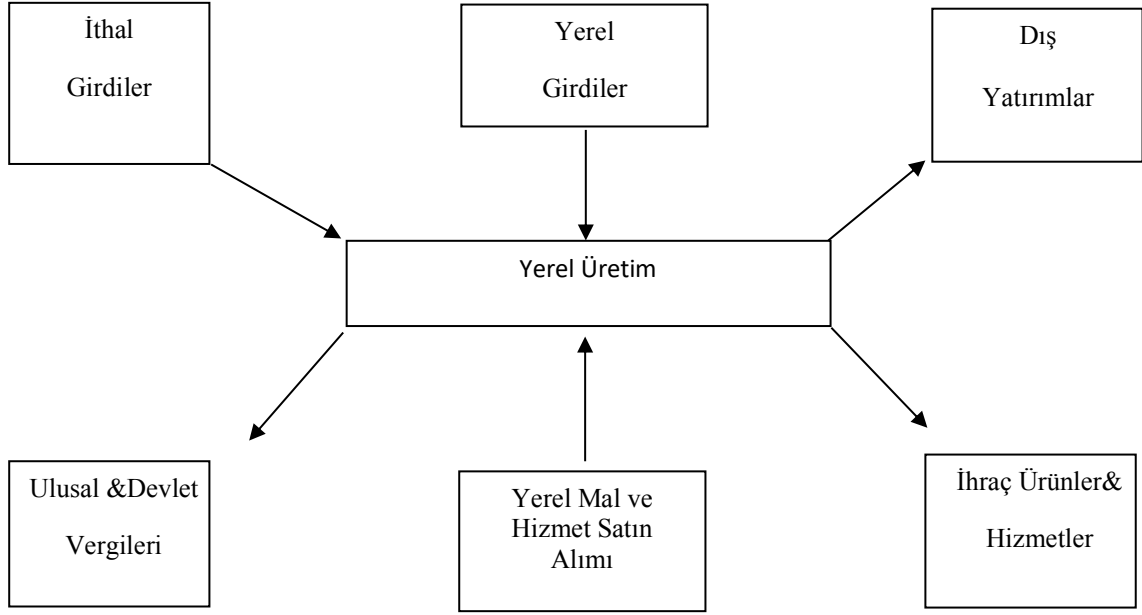
Gelir Üzerine Etkileri

Hastane sektörünün bulunduğu bölgede yapmış olduğu mal ve hizmet alımları ile personeline yapmış olduğu maaş ödemeleri bulunduğu bölge için geniş bir gelir kaynağı oluşturmaktadır. Hastanelerin yapmış olduğu harcamalar ve hastane personellerinin bölgede yapmış olduğu harcamalar ikincil sektörler için kaynak oluşturmaktadır (Packham, 2005). Hastaneler tarafından yapılan bu harcamalar ve giderler bölge ekonomisi için sürekli bir gelir durumu oluşturmaktadır. Bölge ekonomisi içerisinde bulunan diğer sektörler ve insanlar için gelir kaynağı haline gelmektedir.

Eric Scorsone'nin 2003 yılında yapmış olduğu çalışmada Amerika'nın Horizon bölgesi hastanelerinin ekonomiye etkisini ölçmek için; bölgedeki hastanelerin oluşturmuş olduğu emek

gelirinin bölgedeki tüm emek gelinine oranı %11,6 olduğu ve bölgedeki yerel işlerin %4,3'ünün bu hastaneler sayesinde sağlandığı anlaşılmıştır (Scorsone, 2003)

Hastaneler buldukları yerel ekonomilerde hizmet üretebilmek için dışarıdan mal ve hizmet temin etmek zorundadırlar. Bu nedenle yerel ekonomide dış alımlar ve dış harcamalarda bulunurlar. Bir yerel ekonominin genel işleyiş görünümü aşağıdaki modelde gösterilmiştir;



Şekil 1. Yerel Ekonominin İşleyiş Görünümü (Economic Impact Of Lacor Hospital On The Surrounding Area, 2004)

Hastanelerin yerel üretim bölgesinde olduğunu varsayarsak, hastaneler için iki çeşit girdi kaynağı bulunmaktadır bunlar; yerel girdiler ve ithal girdilerdir. Yerel girdiler buldukları bölge ekonomisi içerisinde sağlamış oldukları hizmet ve iş gücü ile mal alımlarıdır. İthal girdiler ise yerel ekonomi dışından sağlanan hizmet ve mal alımlarıdır. Dış yatırımlar ise hastanelerin diğer bölge ekonomileri içerisinde bulunan yatırımlar ile bölge dışından gelen insanlara sağlamış oldukları sağlık hizmetlerini kapsamaktadır.

Hastane harcamalarının yerel kalkınmada gelir üzerine doğrudan ve dolaylı yoldan etkileri bulunmaktadır. Hastanelerin kendi personellerine yapmış olduğu ödemeler yerel ekonomi için doğrudan bir girdi olarak kabul edildiğinden bölgesel ekonomi üzerine doğrudan etkiyi gösterir. Hastanelerin yerel mal ve hizmet satın alımları (ofis, tıbbi malzeme, mutfak, temizlik, çamaşırhane) ise dolaylı yoldan etkisini göstermektedir. Hastanelerin buldukları bölgelerin dışından girdi sağlamaları, vermiş olduğu sağlık hizmetlerinden yararlananların o bölge dışında yaşamaları, yine hastanelerin devlete ödemiş olduğu kurumsal vergiler ve dış yatırımları yerel kalkınmaya etkide bulunmamaktadır (Everd, 2004).

Hastaneler vermiş oldukları kaliteli sağlık hizmetleri ve yapmış oldukları bilimsel sağlık araştırmaları ile buldukları bölgelere özellikle sağlık hizmetine daha fazla ihtiyaç duyan yaşlı ve emekli kesimi çekmektedir. Bölgeye gelen faydalanicıların kaldıkları sürece yapmış oldukları harcamalar bölge ekonomisinin geliri üzerine etkide bulunmaktadır.

Vergiler Üzerine Etkileri

Vergi tahsilatları bir ekonomide endüstri etkilerinin önemli ölçülerindedir. Vergilerin ülke ekonomisi üzerine ve yerel ekonomiler üzerine giderek önemi artan etkileri bulunmaktadır. Yerel bazı endüstriler tarafından üretilen vergi gelirleri yerel yönetimler ve ülke yönetimleri bakımından önemlidir. Devletlerin ve yerel yönetimlerin bütçelerini dengeleyebilmek için en önemli gelir kaynakları vergilerdir. Hastaneler buldukları bölgelerde yapmış oldukları harcamalardan, ödemiş oldukları personel aylıklarından, kazanmış oldukları gelir üzerinden verdikleri kurumlar vergisinden ve yerel yönetimlere ödemiş oldukları emlak vergileri bakımından vergi gelirleri üzerine etkilerde bulunmaktadır. Yerel ekonomilerin vergi gelirleri üzerine yapmış oldukları etki ödemiş oldukları emlak vergilerinden kaynaklanmaktadır. Diğer ödemiş oldukları vergiler ise bütün ülkenin vergi geliri üzerine olan etkiyi oluşturmaktadır (Bangsund, 1999).

Devletlerin vergi tahsilatları, satıştan alınan vergiler, gelir vergileri, özel tüketim vergileri ve diğer işlerden alınan vergilerden oluşmaktadır. Richardson tarafından 2011 yılında hazırlanan hastanelerin Louisiana ekonomisi üzerine etkilerini ölçmek için yapılan çalışmada hastane harcamalarının desteklemiş olduğu sektörlerden elde edilen 690 milyon\$ tutarındaki vergi tahsilatının 570 milyon \$'lık kısmı yerel ekonomiden elde edilen vergilerden oluştuğunu tespit etmiştir. Yerel vergiler satış vergileri, emlak vergileri ve yerel yönetimler tarafından toplanan bazı vergilerden oluşmaktadır (Richardson, 2011).

Hastane Harcamalarının Finansal Olmayan Etkileri

Hastanelerin buldukları bölge ekonomisine finansal etkilerinin yanında finansal olmayan etkileri de bulunmaktadır. Finansal olmayan etkiler genel olarak, o bölgede hastanelerden hizmet alan insanların gerçekleştirmiş oldukları faaliyetler neticesinde bölge ekonomisinde verimlilik artışı sağlaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bölgede faaliyet gösteren bütün sektör çalışanlarının, eğitimcilerin, öğrencilerin almış oldukları kaliteli sağlık hizmeti bölge ekonomisinde verimlilik artışı sağlayarak finansal olmayan etkiyi oluşturmaktadır.

İşçilerin ve çalışanların kaliteli ve yeterli sağlık hizmetlerine ulaşımı önemlidir. Ekonomik kalkınma hastane sisteminin bir yeteneği olarak açıklanmıştır. Yerel ekonomide faaliyet gösteren hastanelerin, o bölge ekonomisinde bulunan işverenlere, üst düzey yöneticilere, emeklilere ve işçilere vermiş oldukları sağlık hizmetinin yerel ekonomide dönüşümü hastanelerin yeteneği olarak açıklanmıştır. Güçlü bir sağlık tesisinin varlığı, bu tesisin maliyetlerini düşürmek için yapmış olduğu çalışmalar bu duruma katkı sağlayan faaliyetlerdir (Scarsone, 2003).

Yeni firmaların ekonomiye kazandırılması, mevcut firmaların kalıcılığını sürdürebilmesi bakımından üretken bir işgücü işletmeler için kritik rol oynamaktadır. Hastaneler yerel iş gücünün sağlığını korumasına katkıda bulunarak ve sağlık sorunlarını gidererek bölge ekonomisinde iş gücü verimliliğine katkıda bulunabilmektedir. Bu durum uzun vadede etkisini daha fazla göstermektedir. Aksi durumda ise yani iş gücünün sağlıksız olduğu bir yerel ekonomide verimlilik sorunları yaşanmakta bu da işletmelerde maliyet yükü olarak kabul edilmektedir (Scarsone, 2003).

Hastanelerin finansal olmayan etkileri çarpan etkisi denilen metotla açıklanmaya çalışılmış ve bu metotla analiz edilmiştir. Çarpan etkisi; doğrudan etki, dolaylı etki ve uyarılmış etkiler olarak açıklanmıştır.

Çarpan Etkisi

Çarpan etkisi hastane sisteminin ve hastane çalışanlarının harcamalarının ekonomiye olan etkisidir. Yerel ekonomide çarpan etkisi ekonomik etkileri temsil etmektedir. Çarpan; satışlardaki, istihdamdaki, gelirdeki ve katma değerdeki 1 birimlik değişimin etkisi olarak yorumlanabilir. Yerel

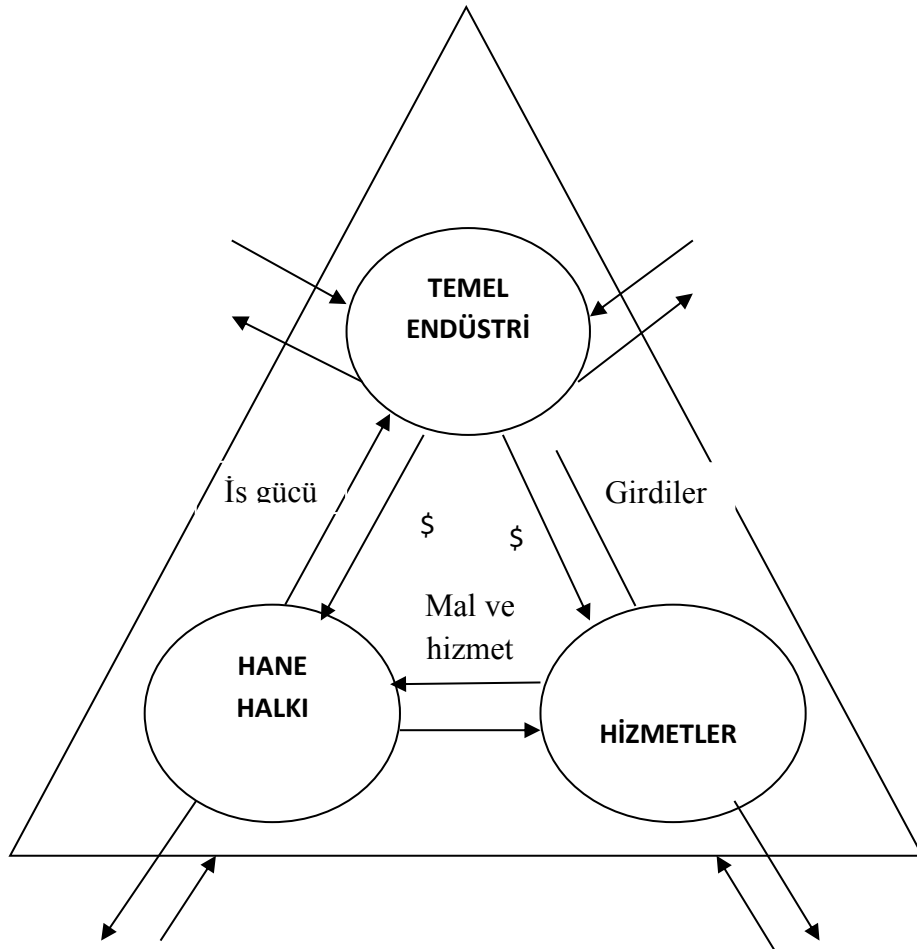
ekonomideki fon akım döngüsü yeni iş olanakları yaratır ve bireylerin daha yüksek ücret elde etmelerini sağlar. Yerel ekonominin dışındaki gelir ve para çarpan etkisinin boyutunu azaltır (Scarsone, 2004).

Yerel ekonomideki fon akım döngüsü aşağıdaki şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Şekilde yerel bir toplum ekonomisindeki temel sanayi, hane halkı ve hizmet sektöründen oluşan basit bir yapının içinde para, işgücü, girdi ve çıktılarının dönüşümü anlatılmıştır. Bu döngünün ekonomide yaratmış olduğu etkiler literatürde ki çalışmalarda çarpan analizi ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Bir toplum ekonomisinin temelini işletmeler tarafından üretilen mal ve hizmetlerin bir kısmının veya tamamının dış alıcılara satılması oluşturur. Satmış olduğu ürünlerden para girişi ve almış olduğu girdilerden para çıkışı olur. Bu temel endüstriyi gösterir

Bu ekonomik döngüde yer alan diğer bir kısım hane halkıdır. Temel endüstriye iş gücü temin eder ve karşılığında varlığını sürdürebilmek için para kazanır. Hizmetler bölümü ise temel endüstriye girdi sağlar ve hane halkına mal-hizmet akışı sağlar karşılığında bu kesimler para kazanır. Şekil 2 de gösterilen herhangi bir segmentteki değişikliğin ekonomik sistemin genelinde yankıları olacaktır (Doeksan, 2004).

Ekonomik etki analizine göre çarpanların çeşitli etkileri vardır. Bu etkiler literatürde genellikle, doğrudan etki, dolaylı etki ve uyarılmış etki olarak sınıflandırılmıştır.



Şekil 2. Ekonomik Sistem Döngüsü (Doeksan, 2009)

Doğrudan etki; hastanelerin vermiş olduğu sağlık hizmetlerinden dolayı elde etmiş oldukları gelirlerin toplum üzerine olan etkilerini gösterir. Örneğin bir sağlık tesisinin sağlamış olduğu hizmetlerden 5 milyon \$ gelir elde etmesi yerel ekonomiye bu geliri kazandırması bakımından doğrudan etkiyi gösterir. Sağlık tesislerinin gelir kalemlerinden olan özel sağlık sigortaları, sigorta sandıkları, devlet eliyle kurulan sosyal güvenlik kurumları ve insanların bireysel olarak sağlık tesislerine yapmış oldukları ödemelerden elde edilen gelir o bölge ekonomisi için doğrudan bir etki oluşturmaktadır.

Dolaylı etkilerin; temelinde sanayiler arası ilişkiler bulunmaktadır. Hastanelerin diğer sektörlerden yapmış oldukları mal ve hizmet alım harcamalarının yerel ekonomiye etkileri dolaylı çarpan etkisi olarak adlandırılmaktadır. Örneğin hastane alımları, çamaşırhane hizmeti alımları, yemek hizmeti alımları, peyzaj ve çiçek düzenlemesi gibi harcamalar yerel tedarikçilerin gelirlerini etkileyecektir. Dolaylı çarpan etkisi yerel toplum üzerinde çalışanların harcamalarının etkisini içermez. Sağlık tesisleri gelir kalemlerinden elde etmiş oldukları gelirleri kendi ihtiyaçları, eksiklikleri ve maliyetlerini karşılamak için harcamak zorundadırlar. Elde edilen gelir bölge için doğrudan etkiyi göstermekte ve elde edilen bu gelirin sağlık tesisince harcanması o ekonomi için dolaylı etkiyi göstermektedir.

Uyarılmış çarpan etkisi; hem sanayiler arası ilişkileri hem de hane halkının harcamalarını içerir. Bundan dolayı uyarılmış etkiler hastanenin yapmış olduğu harcamalar ile hastane çalışanlarının ve hastanelerin ticari ilişkide bulunduğu diğer sektördeki çalışanlarının harcamalarının yerel ekonomi üzerine olan etkisini kapsar. Uyarılmış çarpan etkisi, doğrudan ve dolaylı etkilerden daha geniş kapsamlı bir etki türünü ifade etmektedir. Sağlık tesislerinin yapmış olduğu harcamalar bölge ekonomisi üzerinde dolaylı bir gelir oluşturmaktadır. Bölge ekonomisi içerisinde yer alan ve sağlık tesisleri ile ekonomik ilişki içerisinde bulunan aktörlerin gelirleri hastane harcamalarıyla etkilenmekte ve bu aktörlerin yapmış olduğu harcamalar da bölge ekonomisini etkilemektedir. Örneğin hastanelerin ilişkide bulunduğu temizlik şirketleri, yemek firmaları, demirbaş sağlayıcıları, bakım ve onarım taşeronlarının yapmış oldukları harcamalar ile hastane personelinin yapmış olduğu harcamalar bölge ekonomisi üzerindeki uyarılmış etkileri göstermektedir. Aşağıdaki tabloda ekonomik etki çarpanlarının istihdam üzerinde, gelir üzerinde, satışlar üzerinde ve bölge ekonomisi için yaratmış olduğu katma değer ile olan ilişkileri gösterilmiştir.

Tablo 1
Ekonomik Etki Çarpanları

Çarpan Tipi	Doğrudan Çarpan	Dolaylı Çarpan	Uyarılmış Çarpan
İstihdam Çarpanı	Hastane Sektörü İşleri	Hastane Sektörü Sağlayıcıların İşleri	Yerel perakende ve hizmet işleri ilişkileri ve hastane çalışanlarının harcamaları.
Gelir Çarpanı	Hastane sektörü çalışanlarının gelirleri	Hastane Sektörü sağlayıcılarının işçilerinin gelirleri	Hastane sektörü çalışanlarının, yerel perakende ve hizmet sektörü geliri
Satış ya da Çıktı Çarpanı	Hastane Sektörü Hasılatı	Hastane Sektörü sağlayıcılarının hasılatı	Hastane sektörü çalışanlarının, yerel perakende ve hizmet sektörü hasılatı
Katma Değer Çarpanı	Hastaneden hizmet alan iş gücü, yönetici ve sahipler	Hastane Sağlayıcılarının çalışanlarının hastaneden hizmet alımları, yönetici ve sahipler	Yerel perakende ve hizmet veren iş gücü dönüşümü yönetici, sahipler

Tablo 1 de doğrudan, dolaylı ve uyarılmış çarpanların, istihdam gelir, satış ve katma değer çarpanlarıyla olan ilişkileri gösterilmiştir.

Hastanelerin kendi bünyelerinde istihdam etmiş oldukları doktor, hemşire, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi ve diğer bütün personellerin istihdamı hastanenin istihdam üzerine doğrudan etkisini ifade etmektedir. Hastanelerin bu çalışanlarına ödemiş olduğu ücretler gelir üzerine doğrudan etkiyi göstermektedir. Hastanelerin vermiş olduğu sağlık hizmetlerinden dolayı elde ettiği gelir satış veya çıktı üzerine doğrudan etkisini göstermektedir. Hastanelerden hizmet alan çalışan insanlar iş gücü yönetici ve iş yeri sahipleri ise hastanelerin katma değere olan doğrudan etkisini göstermektedir.

Hastanelerin yan sanayileri konumunda bulunan ve hastanelere hizmet sağlayan diğer sektörlerin çalışanları bu sektörlerin istihdam etmiş oldukları personel ise hastane harcamalarının istihdam üzerine dolaylı etkilerini ifade etmektedir. Bu sektörlerde çalışanlarının elde etmiş oldukları gelirler ise hastane harcamalarının gelir üzerine dolaylı etkisini göstermektedir. Hastane sektörü sağlayıcılarının toplam hasılatları ise satış ve çıktı üzerine dolaylı etkiyi gösterir. Hastane sektörü sağlayıcılarının çalışanlarının ve yöneticilerinin hizmet alımları katma değer üzerine dolaylı etkiyi ifade etmektedir.

Hastane çalışanlarının harcamaları ile hastane sektörü sağlayıcılarının çalışanlarının yapmış oldukları harcamalar neticesinde bölge ekonomisi içerisinde oluşan istihdam düzeyi, hastane harcamalarının istihdam üzerine uyarılmış çarpan etkisini ifade etmektedir. Bölge ekonomisi içerisinde yer alan diğer perakende ve hizmet sağlayıcılarının gelirleri ise hastane harcamalarının gelir üzerine uyarılmış çarpan etkisini göstermektedir. Yine bu sektörlerin elde ettikleri hasılat ve satış düzeyi hastane harcamalarının satış ve çıktı üzerine uyarılmış çarpan etkisini ifade etmektedir.

Yerel ekonomilerde bulunan hastanelerin buldukları bölge ekonomisine olan katkıları çeşitli boyutlarda kendini göstermektedir. Yukarıda açıklamaya çalıştığımız bu ekonomik katkılar hemen hemen her yerel ekonomide kendini göstermektedir. Literatürde özellikle A.B.D kıtasında ve Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar geniş yer tutmaktadır.

Sonuç

Dünya ülkeleri için sağlık ve sağlıklı bir toplum beşeri sermaye açısından önemli bir unsurdur. Devletlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ekonomik faaliyetlerini devam ettirebilmeleri ve sağlıklı bir iş gücüne sahip olmaları önemli politikalarındandır. Sağlık sistemleri içerisinde yer alan aktörlerden en önemlileri hastaneler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada hastaneler sayıları hızla artan buldukları toplumlara en iyi ve en kaliteli sağlık hizmetini sunmayı amaç edinen kuruluşlar olarak ortaya çıkmaktadır. Vermiş oldukları önemli hizmetlerden dolayı da ülkeler için önemli kuruluşlar işletmeler arasında yer almaktadırlar. Hastaneler buldukları bölgelerin ekonomilerine, vermiş oldukları hizmet bakımından ve yürütmekte oldukları faaliyetler açısından katkı sağlamaktadırlar.

Bu çalışmada, ilk olarak yerel ekonomik kalkınmadan bahsedilmiş daha sonra hastane harcamalarının yerel ekonomik kalkınmaya olan, dolaylı etkileri, dolaysız etkileri, finansal etkileri, finansal olmayan etkileri ve çarpan etkisi teorik olarak anlatılmıştır. Hastane harcamalarının yerel kalkınmaya etkisi konusunda; Dünya Ekonomilerinde sadece Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinde bulunan hastaneler ile ilgili yapılan çalışmalar vardır. Onun dışında herhangi bir çalışmaya ulaşılammıştır. Çalışma bu bakımından literatüre katkı sağlayacaktır.

Hastanelerin yapmış oldukları harcamaların yerel ekonomiye daha fazla katkıda bulunabilmesi için yerel harcamalarını artırmaları, bölge dışına yönelik olan harcamalarını azaltmaları, hastalarına daha kaliteli sağlık hizmetleri vererek yerel ekonomide verimliliği artırmaları, bölge dışından insan çekerek yerel ekonomiye girdi sağlamaları bakımından önemlidir. Hastanelerin yerel harcamalarını

artırmaları, yerel ekonomide yan sanayiinin gelişimine katkı sağlayacak bu durumda istihdamın artmasına neden olacaktır. Yine yerel harcamaların ve hizmet kalitesinin artırılması yerel ekonomideki insanlar için gelir artışı sağlayacak ve diğer sektörlerde bu durumdan dolayı olarak olumlu yönde etkilenecektir. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan bölge hastanelerinin faaliyete geçmesi şüphesiz buldukları bölgenin ekonomisine önemli katkı sağlayacaktır. Politika yapıcıların, hastanelerin buldukları bölgeye yaptığı katkıları göz önüne alarak, hastanelerin yaptıkları harcamaların bölge içerisinde kalmasını sağlamak için, yan sanayilerinin gelişimine yönelik teşvik ve destek politikaları uygulaması, hastanelerin yerel ekonomilere olan katkılarını daha da artıracaktır.

Hastanelerin sağlık sistemi içerisinde en önemli görevi üstlendikleri, yapmış oldukları harcamalar, sağlamış oldukları istihdam ve vermiş oldukları hizmet bakımından yerel ekonomiler için önemli bir yerel ekonomik kalkınma aktörü konumunda oldukları anlaşılmıştır.

Açıklamalar: Bu çalışma yazarın “Hastane Harcamalarının Yerel Kalkınmaya Etkisi: Kayseri Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

Kaynaklar

- Anderson, R., Wieand K., ve Collie D. (1999). The economic impact of Florida's hospitals, *The Economic Impact of Florida's Hospitals*, EDR, USF, 05. Aralık 2015 tarihinde www.fha.org adresinden erişilmiştir.
- Çelik, T. ve Esmeray, A. (2014). Kayseri'deki özel hastanelerde maliyet etkinliğinin veri zarflama metoduyla ölçülmesi, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6, (2), 45-54
- Dean A., Bangsund F., ve Larry L., (1999). Contribution of hospitals to North Dakota's economy. *Agricultural Economics Report No. 409*.
- Doeksan, G. (2009). The economic impact of Hawai'i Critical Access Hospitals on a community, county, and state, *National Center for Rural Health Works*.
- Everd, M. Evelyn, A. (2004). Economic impact of Lacor Hospital on the surrounding area, 20.Aralık 2015 tarihinde <http://www.bioline.org.br/pdf?hp03011> adresinden erişilmiştir.
- Gider, Ö. (2011). Ekonomik kriz dönemlerinin özel hastanelere etkileri: Bir özel hastanenin oran analizleri yöntemiyle finansal performansına bakış, *Öneri Dergisi*, 9 - 36.
- Lusting, N., (2004). Investing in health for economic development, Mexico: (1st ed). 20 Aralık 2015 tarihinde <http://www.who.int/macrohealth/action/sintesis15novingles.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mazgit, İ., (2002). Bilgi toplumu ve sağlığın artan önemi, *I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, (Hereke-Kocaeli), 405-415.
- Özgülbaş, N. Koyuncugil, A.S. Duman, R., Hatipoğlu, B., (2015), Özel hastane sektörünün finansal değerlendirmesi, 17 Şubat 2015 tarihinde <http://journal.mufad.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Packham, J. (2005). The contribution of hospitals to the Nevada economy, *Technical Report*. UCED /06-01.
- Richardson, D., (2011). "Hospital and the Louisiana economy report", 18 Şubat 2015 Tarihinde Louisiana Hospital Association veri tabanından erişilmiştir.
- Scarsone, E. (2003). The economic impact of the Local Health Care System on the Big Sandy Area development district economy, *Cooperative Extension Service*.
- Scarsone, E. (2004). Economic impact of Ohio county hospital on Ohio county, Kentucky, *Cooperative Extension Service*.
- Sağlık Bakanlığı Faaliyet Raporu. (2011). Sağlık Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayınlanmıştır. 25 Aralık 2015 tarihinde <https://sgb.saglik.gov.tr/dokumanlar/faaliyet-raporlari> adresinden erişilmiştir.
- Tutar, F. ve Demiral, M. (2007). Yerel ekonomilerin yerel aktörleri bölgesel kalkınma ajansları, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 65 – 83.

Extended Abstract

The Effect of Hospital Spending on Local Development

Introduction

Development concept for the stabilisation of societies and countries in terms of the level of regional development has been an important topic. Human capital will contribute to the development of the societies. Although the most important factor for human capital is education, health as education as important. The fulfilment of the health service to the greatest actors, who are in the hospital. As the subject of this study due to having very few resources in the literature contribute to the development of the hospital in terms of understanding how and local presence is important. The first study describes the types of local development expenditure and expenditure mentioned later in hospital, and finally contributed to the development of the hospital explained what they have done, what local spending.

Local Development

The phenomenon of development of countries emerges as an important concept on the agenda for many years. Development of short-term and long-term programs for the reduction of development disparities between regions and local development is made on the concept of concept studies. The actors that play an important role in development were identified and investigated how these actors contributed to the development.

Hospital Expenditure Definition and Types

To be able to serve in the communities in which they are located hospitals in order to carry out its activities and expenditure and revenue income. In our country, the types of expenditures of hospitals under the Ministry of Health legislation are collected under 6 headings. These investment expenses, pharmaceutical, medical and laboratory supplies, services, personnel expenses, Other operating expenses, tax expenses. From the sources examined in this section of the hospital trying to measure the effects on local development work selected and give 5 pieces of information about the work achieved as a result of efforts to bulugu they shared. A study on local development of the hospital income, employment, tax, and is understood to have positive effects in terms of the multiplier.

Influence The Development Expenditures Of Local Hospital

Hospital expenditures for local development, employment, income, tax, and has implications in terms of the multiplier. Them employment, income and tax effects directly effects the multiplier effect, indirect effect. Direct effects indirect effects as the financial impacts non-financial impacts were examined under two headings.

Financial Implications Of Hospital Expenditures

The effect of the employment of the financial impact of hospital expenditures, as the income effect and tax effect is emerging. Of the hospital they are spending and what they have done to remain in the local area of expenditure in regions where the financial impact of these areas raises.

Effects On Employment

Hospitals need staff in order to fulfill the services. Direct staff to the needs of the staff as they can realize by purchasing the service from the outside. Its adapted to the regions in which they operate hospitals in the region with employment plays a role in contributing to employment and reducing unemployment in the region. Indirect employment effects are also found in service to the regional economy.

Effects On Income

They pay their employees with employment in hospitals and they are adapted in order to sustain their activities, building lease expenses, repair expenses the purchase costs of the building or the building materials they received constitute income to the region's economy. In order to meet the needs of hospitals in their regions constitutes income for the local economy every purchase they make.

The Effects On Taxes

Hospitals in the regions in which they operate, local governments, property tax, environmental cleaning tax, advertisement tax by making the income tax payments for local governments under the name it provides. Hospitals paid the taxes that local government has a small share of revenues, even though the frequency of hospital advertising, new building construction, land expenditures are making a direct impact in the local economy.

Hospital Expenditures Of Non-Financial Effects

The regions in which they are located to hospitals, employment, income and tax effect, as having indirectly a direct financial impact as it can have effect. Indirect impacts non-financial impacts and the multiplier effect has been well studied is described. The service of the hospital gave the health of the people that engage in rapid improvement in production by the end of the process constitutes the indirect effect to the local economy.

The Multiplier Effect

The multiplier effect-the effect of the spending of employees of the hospital and hospital system on the economy. Multiplier effects in the local economy represents the economic effects. Revenues expenditures hospital employees that they have achieved in their regions, the hospitals that have made the expenses, the revenues of suppliers in the region of turn into hospital spending, and hospital expenditures indirect effect.

Results

In this study, the first hospital mentioned later local economic development local economic development expenditures, indirect effects, indirect effects, financial impacts non-financial impacts and multiplier effects has been explained theoretically. Hospitals within the health system the most important task you undertake, what they have done spending, they are adapted for the local economy in terms of jobs and the service they provide significant local economic development it is clear that the actors were in position. Of hospitals, local development, employment, income, tax, and has shown that has positive effects in terms of the multiplier.

İspanya'dan Osmanlı'ya: Bazı Yeni Kaynaklar Işığında Çikolatanın Tarihi Serüvenine Katkı

Fatma Ünyay Açıkgöz

Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Yahşihan, Kırıkkale
facikgoz78@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1101-1744>

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 26.10.2018 Revize Tarihi: 04.04.2019 Kabul Tarihi: 07.05.2019

Atf Bilgisi

Ünyay Açıkgöz, F. (2019). İspanya'dan Osmanlı'ya: bazı yeni kaynaklar ışığında çikolatanın tarihi serüvenine katkı, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 16-27.

ÖZ

Çikolatanın tarihiyle ilgili Batı'da pek çok eser yazılmıştır. Türkiye'de ise bu konuda akademik anlamda çok az çalışma bulunmaktadır. Bunlara bakıldığında çikolatanın Osmanlı payitahtına ne zaman ve nasıl girdiği tam olarak bilinmemektedir. Bilinenlerin özeti şöyledir: Geçmiş M.Ö. 1500'lere uzanan çikolata, Mayalarda ve Azteklerde zenginlerin, savaşçıların ve kralların içeceği olup para olarak da kullanılmaktaydı. 1521'de İspanyolların Meksika'yı fethinden sonra İspanyol gemileri, altının yanı sıra ülkelerine kakao taneleri taşımaya başlamışlardı. Çikolata İspanyol sarayına XVII. yüzyılın ilk yarısında girip yerleşmesinden bir müddet sonra bütün Avrupa'ya yayılmış; XVIII. yüzyılda kralların, zenginlerin ve aristokratların içtiği lüks tüketim maddeleri arasında yer almıştır. Osmanlılarda ise çikolata, Sanayi Devrimi'nin ardından seri üretime geçilmesiyle 1842'de İngilizler tarafından bir yiyecek olarak piyasaya sürüldükten sonra yavaş yavaş kabul görmeye başlamıştır. Batı'ya nazaran Osmanlı ülkesinde çok geç görülen çikolata tüketimi XIX. yüzyılın ortalarından itibaren başta saray olmak üzere önce elit kesim arasında yaygınlaşmış; zamanla modern kafe ve pastanelerin açılmasıyla halk tarafından da kabul görmüştür. Bu çalışmanın kaynağı olan Osmanlı arşiv belgesi ile İspanyol am kitabındaki verilere göre ise belki de ilk çikolata İstanbul sarayına, Madrid sarayından gönderilen armağanlar yoluyla girmişti. 1783'te Osmanlı-İspanya barışını güçlendirmek için III. Carlos tarafından I. Abdülhamid'e gönderilen altın, gümüş gibi eşyaların arasında 4 sandık dolusu çikolata ve 6 paket de kakao bulunmaktaydı. Osmanlı kayıtlarında bu yeni ürün iki farklı imlada yazılmış ve kahve türü bir baharat olarak tarif edilmişti. Bu bilgiler, yalnızca çikolatanın tarihine değil aynı zamanda İstanbul'un kültürel tarihine de katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: İspanya, Osmanlı, hediye, çikolata, tarih.

From Spain To Ottoman: Contribution to the Adventure of Chocolate in the Light of Some New Resources

ABSTRACT

There are many works written in the West about the history of chocolate. There are very few studies in Turkey. In these studies it is not known exactly when and how the chocolate is entered into the empire capital. Chocolate, which extends over the past B.C. 1500s, Mayan and Aztecs, the drinks of the richs, the warriors and the kings, were also used as cash. After the Spanish conquest of Mexico in 1521, Spanish ships started to carry cocoa beans to their countries along with gold. Chocolate spread all over Europe after a while after entering to the Spanish palace in the first half of the 17th century. Chocolates has been king's, rich's and aristocratic's luxury consumer goods in the 18th century. In Ottoman, chocolate gradually began to be accepted after the Industrial Revolution with series production, released as a food by the British in 1842. Compared to the West, the consumption of chocolate seen in the Ottoman country has become widespread in the middle the 19th century, especially among the elite. In time, modern cafes and patisseries were accepted by the public. According to the Ottoman archives and the Spanish memories perhaps the first chocolate to Istanbul palace, had entered the palace through the gifts sent from Madrid. For strengthen the Ottoman-Spanish peace in 1783 among the items such as gold and silver, which were sent by Carlos III to Abdulhamid I, there were 4 crates of chocolate and 6 packs of cocoa. In the Ottoman records, this new product was written in two different ways and described as a type of coffee. This information will contribute not only to the history of chocolate but also to the cultural history of Istanbul.

Key words: Spain, Ottoman, gift, chocolate, history.

Giriş

Tarihi 3000 yıl kadar önce Meksika'nın güneyinde yaşayan ve Mayaların kökeni olan Olmeklere dayanan çikolata, Mayalarda ve Azteklerde zenginlerin, savaşçıların ve kralların içeceği olup aynı zamanda para olarak da kullanılmaktaydı. 1521'de İspanyolların Meksika'yı fethedip koloni haline getirmesinden sonra İspanyol gemileri, altının yanı sıra İspanya'ya çuvalar dolusu kakao taneleri taşımaya başlamışlardı. İlk kakao ticaretinin başlaması Güney Amerika'da İspanyol kolonilerinin kurulmasından yaklaşık 60 yıl sonra; çikolatanın İspanyol sarayına yerleşip benimsenmesi ise XVII. yüzyılın ilk yarısında gerçekleşmiştir. Kakao çekirdeklerinin kurutulması ve kavrulup ezilmesinden sonra şeker kamışı, tarçın, anason tohumu, misk ve karabiber gibi tatlandırıcılar kullanılarak macun haline getirilen çikolata, sıcak suda eritilerek içiliyordu. Özellikle aristokrat kadınlar arasında bir fincan köpüklü çikolata içmek çok yaygın hale gelmişti. İspanyollar için çikolata keyif verici bir madde, bir ilaçtı; çikolatanın direnci artırdığına ve yorgunluğu giderdiğine inanılıyordu. Bu yeni görünüşüyle çikolata Avrupa'da bir saraydan diğerine, bir asilzade malikânesinden diğerine ve bir manastırdan ötekine uzanan yolculuğuna bu şekilde çıkmıştı. İnsanlar başlangıçta hangi dertlere deva niyetiyle kullanmış olurlarsa olsunlar sonuçta bu içecek de çay ve kahve gibi alışkanlık yaratmıştı. XVII. yüzyılın başlarında İspanya'dan ilk olarak İtalya'ya daha sonra Fransa, Avusturya ve İngiltere'ye yayılmış; ancak çok pahalı bir içecek olduğu için XVIII. yüzyıl boyunca aristokrat sınıfların tüketebileceği lüks maddeler arasında yerini almıştı. Öyle ki bu dönemde bir kilo çikolatanın fiyatı bir işçinin dört günlük yevmiye tutarına eşitti. Aynı dönemde Avrupa'da bira köylülerin, kahve ve çay orta sınıfın (burjuvanın) ve çikolata ise aristokratların içeceği duruma gelmişti. Kısa zamanda açılan çikolata evlerinde bu içeceği içmek bir statü göstergesi olmuştu (Coe ve Coe, 2005).

Çikolata tarihiyle ilgili yazılardan anlaşıldığına göre kahve Avrupa'da kısa sürede etkisini gösterirken, bir içecek olarak çikolata aynı etkiyi kahve sever Yakın Doğu halkları arasında gösterememiş; Osmanlı ülkesinde uzun süre halk tarafından ilgi duyulan bir madde olmamıştır. Portekizli tüccarlar ve Cizvit misyonerler Doğu'ya yapılan seferlerde beraberlerinde çikolatayı da götürmüşlerdi ve yerliler bu maddeye çok az ilgi duymuşlardı. Çikolata'nın Asya'da gözde olduğu tek yer Filipinlerdi (Coe ve Coe, 2005).

Çikolata Tarihi İle İlgili Yerli Kaynaklara Dair

Osmanlı ve Türkiye'de çikolata konusu ile ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılmış akademik olmayan bir çalışmada çikolatanın Batı'da gelişimi ve çikolatalı tarifler verilmiş; "*Türkiye'de Çikolata*" başlıklı bölümde ise Osmanlı döneminde çikolata konusuna çok az değinilmiştir. İtalyan Seyyah Careri'nin İzmir'de bir Türk'e sunduğu çikolata, diğer yerli ve yabancı eserlerde olduğu gibi bu eserde de ilk kayıt olarak yer almıştır (Gürsoy, 2006).

Türkiye'de Osmanlı yemek kültürü, şekerlemeler, şerbet, hoşaf ve tatlı kültürü gibi konularda bazı akademik çalışmalar yapıldığı, ancak bunlarda çikolataya ya hiç değinilmediği ya da çok az değinildiği de belirtilmelidir.

Çikolata'nın yerli tarihi ile ilgili 2014'te yapılmış akademik bir çalışmada ise Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde çikolata tarihinin akademik anlamda çok az işlendiği, dünyada çikolata tarihi konusunda ise sayılamayacak kadar çok çalışmanın bulunduğu; buna rağmen böylesine geniş bir külliyatta da Türkiye hele ki Osmanlı devrine ilişkin olanların parmakla sayılacak kadar az olduğu vurgulanmıştır. Kapsamı Osmanlı'dan başlayan sınırlı bilgilerle Türkiye'de 1960'lara kadar uzanan "*Çukolata, Çikolata'nın Yerli Tarihi*" adlı bu çalışmada Osmanlı topraklarında ilk çikolata kaydı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Buna göre İtalyan seyyah Careri'nin 1699'da İzmir'de bir Ağa'ya çikolata ikram edişinden önce Kudüs'e uğradığı, oradan ayrılırken de Aziz Kurtarıcı Kilisesi'ni ziyaret ettiği ve orada kendisine çikolata hediye edildiği şeklinde yer almıştır (Özen, 2014, ss. 26-50). Neticede sözü edilen çalışmada XVII. yüzyılın sonlarında çikolatanın Osmanlı topraklarına ulaştığı olduğu (Kudüs) söylenmekte ise de Osmanlı sarayına nasıl ve ne zaman girdiği konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Aynı eserde Osmanlı topraklarındaki Katolik din adamlarının daha sonraki yıllarda

çikolata tüketimine dair birkaç örnek verildikten sonra XIX. yüzyılda arşivler ve basının elverdiği ölçüde çikolatanın yerli serüvenini anlatmak üzere şöyle denilmektedir: “Bütün bu veriler uzun döneme yayılan bir pratiğin tezahürleri olarak yorumlanabilir. Osmanlı İmparatorluğu’nda en azından Avrupa’yla bağlantılı din adamlarının Avrupa’ya paralel bir takvim ve alışkanlıkla çikolata tüketimine başladığı düşünülebilir. Fakat bu sınırlı çevre dışında örneğin Osmanlı sarayında bu dönemde çikolata tüketildiğine dair hiçbir ipucumuz olmadığı bir gerçek. Elimizdeki on yedinci yüzyıl sonu ve ondokuzuncu yüzyıla ait veriler arasındaki boşluk da soru işaretleriyle dolu. Bu eksikliğin ileride, yeni araştırmalarla dolacağını umarak şimdi doğrudan on dokuzuncu yüzyıla, çikolatanın hem arşivlerde, hem basında boy gösterdiği yıllara gidebiliriz.” (Özen, 2014, s. 58).

Bütün bunlardan hareketle, bu boşluğu doldurmaya yönelik bir adım olarak çikolatanın Osmanlı sarayına girişi birkaç Batı ve Osmanlı kaynağına göre izah edilmeye çalışılacaktır.

İtalyan Seyyah Careri’nin Anlatılarında Çikolata

1693–1699 yılları arasında dünyanın dört bir tarafını gezen maceraperest İtalyan tüccar Giovanni Francesco Gemelli Careri, Osmanlı ülkesine uğradığı sırada Kudüs’e gelerek Aziz Kurtarıcı Kilisesi’ni ziyaret etmiş ve orada kendisine çikolata hediye edilmişti: “Henüz gün doğmadan Aziz Kurtarıcı Kilisesi’ne geri döndüm, tören kıyafetlerini giymiş olan tarikatın başrahibi beni kutsadı. Sonra yanında kilisenin başpapazıyla odama gelip en şefkatli ifadelerle bana iyi seyahatler diledi; her ikisi bana çikolata ve birkaç kutsal emanet hediye ettiler.” Bu bilgidен hareketle Careri’nin bu ziyaretinden önce çikolatanın Osmanlı topraklarına ulaştığını ve ülkedeki Katolik din adamları arasında kullanıldığını görüyoruz. Nitekim XVII. yüzyılda çikolata Katolik tarikatının alışkanlıkları arasındaydı ve Katolik din adamlarının Avrupa’da çikolatanın yayılmasında önemli rolü olmuştu (Özen, 2014, s. 57).

Careri, daha sonra uğradığı İzmir’de tanıştığı bir Türk’e biraz çikolata ikram etmiş, Türk çikolatanın tadını beğenmemiş ve Careri’ye fena halde kızmıştı. Türk, Careri’nin onu hasta etmek ve doğru düşünüp karar vermesini engellemek için kendisine bu içkiyi ikram ettiğini düşündüğünü söylemişti. Careri bu tepkiyle karşılaşınca, aslında böylesine kaba birine itibar edip çikolata ikram ettiği için pişman olmuştu: “Seyde Ağası Beni görmeye geldi, ona çikolata verdim. Ama bu vahşi, o güne kadar hiç tatmamış olduğu için, belki çikolata onu sarhoş ettiğinden veya daha ziyade tütünün dumanı yüzünden aklını karıştırmak, dengesini bozmak niyetiyle kendisine içki içirdiğimi söyleyip üzerime yürüdü. Öyle ki öfkesi dinmese kesin kes başıma bir iş gelir, ben de bu kadar kaba bir adamı çikolatayla mest ettiğim için hak ettiğimi bulmuş olurum” (Özen, 2014, s. 50).

Bu bilgilerden hareketle, çikolata Careri’nin İzmir’i ziyaretinden önce Osmanlı topraklarına (Kudüs) ulaşmıştır (Özen, 2014, s. 57) ve Osmanlı topraklarındaki ilk çikolataya dair kayıt Careri’nin İzmir’deki bir Türk’e çikolata ikram edişi değil, bundan önce Kudüs’teki kiliseyi ziyareti sırasında kendisine çikolata hediye edilmiştir diyebiliriz.

Yeni Kaynaklar Işığında Osmanlı Sarayında Çikolata

Literatüre bakıldığında Careri’nin verdiği bu bilgilerden sonra XVIII. yüzyılın son çeyreğine kadar çikolatanın Osmanlı topraklarındaki serüveni ile ilgili olarak kaynaklar sessiz kalır. Ancak bu tarihlerde yazılmış bir İspanyol hatırat kitabı ve Osmanlı arşiv belgesi bu sessizliği bozar. 1782’de Osmanlı Devleti ile İspanya arasında gerçekleştirilen Barış antlaşmasının önemini güçlendirmek amacıyla İspanya kralının sultana gönderdiği birbirinden değerli armağanlar arasında çikolata ve kakao da bulunuyordu (1784). Bu bilgiler çikolata tarihini ele alan yerli ve yabancı eserlerde yer almamaktadır.

İspanya ile Osmanlılar arasında XVI. yüzyıl boyunca görülen askerî mücadele Akdeniz’in batı kısmında ve Kuzey Afrika’da yoğunlaşmıştı. Akdeniz’in iki ucunda yer alan bu iki büyük imparatorluk arasındaki münasebetler, güçlerinin zirvesinde oldukları XVI. yüzyıl boyunca her iki tarafın önderliğini yaptığı cihad anlayışı doğrultusunda; İspanya’nın Hıristiyanlık ve Osmanlı’nın ise Müslümanlık davalarının savunucusu olarak benzer emellere ulaşma arzusu çerçevesinde şekillenmişti. Diplomatik ilişkiler de XVIII. yüzyıla kadar düşmanca bir şekilde seyretmiş, bu iki ülke arasında kalıcı bir barış tesis edilememişti. Her iki devlet de XVII. ve XVIII. yüzyıllarda güç

dengeinde öncelikli konumlarını kaybettiklerinin ve dış tehditlere karşı daha açık hale geldiklerinin farkındaydılar. Osmanlılar ve İspanyollar, uzayan askerî çatışmalar ve bunların getirdiği ekonomik yükler altındaydılar. Akdeniz'de huzurun sağlanması için Osmanlılar ile İspanya arasında yapılacak olan antlaşma önemli idi. Bu nedenle diplomatik bir yakınlaşmanın olması her iki taraf için de gerekliydi. Ancak XVIII. yüzyılın sonlarına doğru İspanya'nın girişimleri ve Osmanlıların da meseleye daha ılımlı yaklaşımları neticesinde taraflar arasında barış antlaşması yapılması mümkün olmuştu (Arıkan, 1995; Corrales, 2006, ss. 235-254; Gravina, 2004, s. 11; Tabakoğlu, 2008, s. 814). İspanya kralı III. Carlos diplomasinin bir gereği olarak bu antlaşmanın önemini kuvvetlendirmek için kendisinin ve ülkesinin şanına layık olacak şekilde en nadide ürünleri Sultan I. Abdülhamid'e göndermişti. Daha sonra Sultan da mukabil armağanlar yollamıştı. Bu hediyeler taraflar arasındaki dostluğu pekiştirmesinin yanı sıra kültürel alışverişi de sağlamaktaydı. Aynı zamanda tarafların birbirlerine zenginliklerini ve güçlerini de kanıtlamalarına vesile olmuştu. Zira devletlerarasında hediyeleşme olumlu işlevleri olan bir mahiyeti haizdi ve diplomasinin bir parçası idi (Açıkgöz, 2017, ss. 141-159).

İspanya Kralı III. Carlos 1783 yılının ağustosunda, iki yolcu gemisi ve bir çektiriden oluşan bir savaş müfrezesine Kartaca Tersanesi'nde hazır bulunmaları emrini vermişti. Gemiler Sultan I. Abdülhamid'le imzalanmış olan barışı güçlendirmek için armağanları İstanbul'a götüreceklerdi. 2 Eylül günü komutan olarak Tuğamiral D. Gabriel de Aristizâbal sefer emrini almış; uzun ve zorlu bir yolculuğun ardından İstanbul'a ulaşılmıştı. Aristizâbal'ın, gezisi hakkında krala verdiği bilgilere göre İspanyol gemilerinin taşıdığı sandıklarda kralların ve aristokratların içeceği olan çikolata ve kakao da bulunmaktaydı. Armağanlar bir yıl kadar sonra İstanbul'a ulaşmıştı (1784) (Castrillo, 2005, s. 717; Gravina, 2004, s. 15-17):

*"16 kutu çikolata,
24 çuval kakao,
4 kutu kına kına
4 kutu Havana tütünü,
bir adet küçük altın sofra takımı,
4 adet gümüş sofra takımı,
13 paket altın ve gümüş işlemeli ipek kumaş,
21 paket değişik cinsten çok lüks kumaş,
bir miktar lama (vikunya) yünü,
şahane bir kamp çadırı."*

Ayrıca sultana, haseki sultana, sadrazama ve onun oğullarına, yeniçeri ağası, elçiler ve sadaret kaymakamı gibi devlet erkânının yanı sıra kâtipler ve teşrifatçılar gibi başka görevlilere armağan edilmek üzere, yukarıda zikredilen hediyeler İstanbul'dan satın alınan mücevherler ve değerli taşlarla süslü kıymetli eşyalarla daha da zenginleştirilmişti. Bu armağanlar, toplam 200.000 guruş değerindeydi (Gravina, 2004, s. 15):

*"Sultana tacı için, kırk bin kuruş değerinde pırlanta bir sorguç.
Sadrazama ve iki oğlundan her birine otuz bin kuruş değerinde elmaslı sorguçlar. Kaptan Paşaya, kabzasında on beş bin kuruş değerinde büyük bir zümrüt bulunan, pırlantalarla süslü bir kılıç.
İmparatorluk Mühürdarına on dört bin kuruş değerinde elmaslı bir mücevher. Yeniçeri ağasına ve Sadaret Kaymakamına on üç bin kuruş değerinde pırlantalı birer mücevher.
Haseki Kadına on iki bin kuruşluk, elmas kaplamalı kemer.
Babiâli tercümanına dokuz bin kuruş değerinde pırlantalı bir kuşak, kakmalı bir saat.
Başdefterdara yedi bin kuruş değerinde elmaslı bir mücevher.
Elçilere, teşrifatçılık yapanlara beş bin kuruş değerinde elmaslı mücevher."*

Müftüye, tören ağasına, antlaşmaları hazırlayan kâtime, vezirlere ve memurlara görevlerine uygun mücevherler ve sultana da gümüş ve altın işlemeli, beyaz saten kaplı değerli bir kanepa, hepsinin değeri toplam iki yüz bin kuruş."

Osmanlı kaynaklarında da sultana sunulan bu hediyelerin kaydına rastlanmaktadır. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde çeşitli tarihlerde Osmanlı padişahlarına başka ülkelerden gönderilen hediyelerin listelerinin bir arada bulunduğu tarihsiz bir belgede adı belirtilmeyen İspanya elçisinin padişahın huzuruna çıktığında kralı adına sandıklarla sunduğu hediyeler, kuvvetle muhtemel olarak 1784'te elçi Don Juan de Bouligny'nin takdim ettiği armağanlardır. Altın ve gümüş eşyalar, değerli kumaşlar, elmas sorguç, işlemeli oturma ve çadır bu listede çok daha ayrıntılı bir şekilde kaydedilmiştir. Çadır İncili Kasır önüne kurulmuştur (TSMA, E. nr. 11976/14). İspanyol kaynağında ise bir kaç sene sonra yazar tarafından bu çadır başka görkemli çadırlarla birlikte padişahın hazine dairesinde görülmüştür (Gravina, 2004, s. 72). Anlaşılan o ki süslü çadır İncili Kasır önünde sergilendikten sonra korunmak üzere padişah hazinesine getirilmiştir. Bu listede bulunmayan Lama (vikunya) yününün akıbeti ise meçhuldür. Havana tütününü yerine "İspanya'nın ince enfiyesi" ifadesi geçmektedir. Çikolatanın ve kakaonun miktarları ise "4 adet tahta sanduklara mevzû'an cokolata/cukulata, aded, 4", "kakao, sanduka, ferde (küçük paket, top), 6" olarak belirtilmiştir (TSMA, E. nr. 11976/14). Padişahın huzuruna çıkan İspanya elçisi bu hediyelerin yanı sıra İspanyolların, Cezayirliyle yaptıkları savaşlarda ellerine geçirdikleri altmış Müslüman esirin özgürlüğünü sunduğunda teşrifat kaideleri gereğince elçiye samur kürk ve maiyetindekilere ise hil'atler giydirilmiştir (Ahmet Cevdet, 1993, s. 631).

Her iki kaynakta belirtilen hediyelerden kakao, çikolata, kınakına, Havana tütününü ve Osmanlı kaynağında belirtilmeyen lama yünü çok özel hediyelerdi. Zira bunlar, İspanyolların gücünü yaydığı toprakların kendine has ürünleri idi ve İspanya kralı Osmanlı Sultanına barışı sağlayacak olan antlaşma vesilesi ile sunulmak üzere bu nadide ürünleri özel olarak seçmişti.

Belgeden anlaşıldığına göre; Osmanlı saraylıları, çikolata ve onun hammaddesi olan kakao ile muhtemelen yeni karşılaşıyorlardı. Çikolatanın adı, tadı ve türü bilinmiyordu. Ayrıca bu yeni kelimenin yazılışı da iki farklı şekildeydi: Çikolata "cokolata/cukulata (جوقولاتة) tabir olunan baharlı kahve makulesi"; kakao ise onun hammaddesi olarak "bâlâda mastur cokalatanın/cukalatanın (جوقالاتة) eczâ-yı memzûcesi" şeklinde açıklanmıştır.

Kayıttan anlaşıldığına göre Osmanlılar kendi kültürlerine uzak olan çikolatayı kendi bildikleri bir ürün olan kahveye benzeterek tarif etmiş olmalıdırlar. İkinci bir ihtimal olarak İspanyollar çikolatayı Osmanlılara böyle tarif etmişlerdi. Neticede çikolata, Osmanlılar için baharatlı bir kahve türü idi. Hatta Osmanlılar da elçi Vasıf Efendi ile İspanya kralına mukabil olarak başka hediyelerin yanı sıra kahve göndermişlerdi (Vasıf, s. 7/a).

Çikolata 1521'de İspanyolların Meksika'yı fethedip koloni haline getirmelerinden sonra İspanyol gemilerinin altının yanı sıra İspanya'ya çuvaldar dolusu kakao taneleri taşımaya başlamalarından XVIII. yüzyılın sonlarına kadar başta İtalya olmak üzere Fransa, Avusturya ve İngiltere'ye yayılmış, ancak çok pahalı bir içecek olduğu için XVIII. yüzyıl boyunca aristokrat sınıfların tüketebileceği lüks maddeler arasında yerini almıştı. Osmanlı sultanına hediye olarak sunulduğu bu dönemde Avrupa'da özellikle aristokrat kadınlar arasında bir fincan köpüklü çikolata içmek çok yaygın hale gelmişti. İspanyollar için çikolata keyif verici bir madde, bir ilaçtı; çikolatanın direnci artırdığına ve yorgunluğu giderdiğine inanılıyordu (Bkz.: Coe ve Coe, 2005). Bu özelliklerinden olsa gerek Careri gibi başka seyyahlar da yanlarında çikolata bulundurmuş olmalıdırlar. Nitekim yaklaşık bir asır kadar sonra Lady Elizabeth Craven Osmanlı topraklarını da kapsayan gezisi esnasında yanına çikolata da almıştı (1789) (Özen, 2014, s. 41).

Her ne kadar Katolik tarikat mensupları ve yabancı seyyahlar Osmanlı ülkesinde çikolata tüketmişlerse de 1784'te İspanyollar tarafından bir hediye olarak sunulan çikolata Osmanlı sarayı için yeni bir tattı ve saray ve çevresi çikolatayla yeni tanışmaya başlamışlardı. Bu tarihten kısa bir süre sonra, 1791'de Avusturya elçiliği ile görevlendirilen Ebubekir Ratıb Efendi'nin elçilik heyeti Eflak-Erdel sınırı yakınlarında konakladığında, burada kendilerine kahve ve şekerlemenin yanı sıra çikolata da ikram edildiği görülmektedir (Bilim, 1990, s. 265).

Osmanlı Elit Kesim Ziyafetlerinde Çikolatalı Tatlar

Bir içecek olarak çikolata Osmanlılarda rağbet görmemiş; çikolatanın Osmanlı ülkesinde yer edinmeye başlaması, ancak bir yiyecek türü olarak tüketilmeye başlamasından sonra olmuştur. Şöyle ki; Sanayi Devrimi'nin ardından seri üretime geçilmesiyle pahalı bir gıda olmaktan çıkarak 1842 yılında bir İngiliz firması tarafından yiyecek olarak piyasaya sürüldükten sonra Avrupa'da hızla ayaküstü atıştırılan çikolata, artık çocukların da tüketebileceği bir yiyecek türü haline gelmiştir. Bu formuyla çikolata, Osmanlı ülkesinde de kabul görmeye başlamıştır. Ancak bu çok yavaş olmuştur. Zira, Osmanlı mutfağında geleneksel tatlı kültürü çok baskındı ve helva, baklava, lokum, akide şekeri, gülbeşeker gibi çeşitli tatlı ve şekerlemeler önemli bir yer tutuyordu. Ayrıca pahalı olması nedeniyle çikolata tüketimi bu yıllarda daha ziyade başta saray olmak üzere elit bir tabaka ile sınırlı kalmıştı. Örneğin 1848'de İngiliz şair ve ressam Edward Lear, Arnavutluk'a yolculuk yaptığında İşkodra valisi Osman Paşa tarafından verilen ziyafette ve 1857'de Fransız sefaret konağında verilen ziyafette tatlı olarak çikolatalı pasta da ikram edilmişti (Işın, 2008, s. 18; Şeni, 1999, s. 167).

Osmanlı'da İlk Çikolata Reklamı

Daha önce belirtildiği gibi 1842'de Sanayi Devrimi'nin ardından seri üretime geçilmesiyle çikolata Osmanlı ülkesinde kabul görmeye başlamış, Osmanlı basımında ilk çikolata reklâmı da bundan bir müddet sonra, Cerîde-i Havâdis Gazetesi'nin 18 Eylül 1849 tarihli sayısında çıkmıştı. Bu reklâmda Mösyö Fransuva Lor tarafından Beyoğlu Alman Konsolosluğu karşısında açılan şekerçi dükkânında satılan içecek ve çeşitli şekerlemelerin reklâmı yapılmıştı. 1855 yılında çıkan bir çikolata reklâmında ise önce ithal çikolata okuyucuya tanıtılmış, besin değeri, gün içinde ne zaman ve nasıl yeneceği, kullanım alanları ve faydaları sıralanmıştı. Neden çikolata yenmesi gerektiği ise İstanbul'un yoğun ve hızlı yaşam ortamı dile getirilerek anlatılmıştı. İnsanların sabah evlerinden çıkıp akşam evlerine dönebildikleri, ötede beride yedikleri yemeklerin vakitlerini aldığı gibi temizlik yönlerinin güvenilir olmadığı, hatta vitamin yönünden çok düşük oldukları, hâlbuki bir parça çikolatada olan vitaminin bir tabak kebapta olan vitaminle eşdeğer olduğu, ayrıca fiyat yönünden de çikolatanın onlardan çok ucuz olduğu vurgulanmıştı (Çakır, 1997, ss. 94-95).

Osmanlı'da İlk Pastaneler ve Çikolata Tüketimi

Çikolata'nın yaygın olarak tüketilmesi Türk toplumunun Batı tarzı hayata geçişiyle doğrudan ilgilidir. Yaşam tarzının değişmesi, modern kafé ve pastanelerin açılması Osmanlı ülkesinde çikolata tüketimini artırmıştır. Çikolata modernleşme sürecinde, XIX. yüzyılın ortalarında, Batı kültürünün bir parçası olarak Osmanlı toplumsal hayatına girmeye başlamıştır. Kırım Savaşı sonrası (1854-1855) İstanbul'a gidip gelen yabancıların talebi, ayrıca zenginleşen gayrimüslim ve Levantenlerin "*Avrupa'da ne varsa burada da olsun*" tutkusu, değişik tatları, farklı mekân düzenlemesi ve servisi ile tamamen Batılı olan pastanelerin modern kahvehaneler yani kafeler ile birlikte yüzyılın sonlarına doğru toplumsal hayata girmesine neden olmuştur. Pastaneler, İstanbul'un geleneksel tatlılarının karşısına kakaolar, kremalar, meyve şekerlemeleri vb. ile çıkmıştır. Osmanlı münevverleri bu tür Avrupaî salonlarda bir yandan İngilizce, Fransızca gazetelerini okurken bir yandan da ince porselen fincanlarda sunulan sıcak "*şokola*"larını yudumlamışlardır. Avrupa'da zengin kesim arasında daha XVII. yüzyılda bir tutku olarak içilen sıcak çikolata, İstanbul'da şimdilerde bir zevk olmuştur. Sarayda verilen ziyafetlerde, harem kadınlarına pastalar, dondurmalar, çikolatalar hep buralardan gitmiştir. Fransız elçiliğinin pastacı ustası Edouard Lebon'un İstanbul'a yerleşerek açtığı Lebon pastanesi dönemin en tanınmış pastanesi idi (Eksen, 2008, s. 107-108).

Bu tarihlerde Osmanlı gümrüklerinden geçen çikolatalar arşiv belgelerinden takip edilebilmektedir (Özen, 2014, s. 41).

Bu arada XIX. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı ülkesinde, çikolata geleneksel tatlılarla karışıyor, yeni tatlar ortaya çıkıyordu. Örneğin güllü, naneli, tarçınlı, meyveli, fındıklı, bademli akide şekerlerine çaylı, kahveli ve çikolatalı akideler de eklenmişti. Yine geleneksel bir tatlı olan lohuk ya da çevirmenin portakallı, limonlu, vanilyalı, tarçınlı, yaseminli, salepli, yeşil çaylı, acı bademli, fıstıklı

gibi çeşitlerinin yanı sıra çikolatalıları da yapılmaya başlanmıştı (Işın, 2008, ss. 94, 126). 1876 yılında İsviçre’de ilk sütlü çikolatanın imalinden sonra Nestle firması geniş çaplı sütlü çikolata üretimine geçmiş, aynı firmanın 1909’da İstanbul’da şubeler açmasıyla Türk toplumu sütlü çikolata ile de tanışmıştı (Altun, 2007, s. 41; Emiroğlu, 2001, s. 323).

Sonuç

Çikolatanın Osmanlı ülkesindeki serüveni İtalyan Seyyah Careri’nin verdiği bilgilerle başlamaktadır. Careri’nin, seyahati sırasında (1693-1699) uğradığı Kudüs’te Aziz Kurtarıcı Kilisesi’nde kendisine çikolata hediye edilişi, Osmanlı ülkesinde çikolataya dair ilk kayıttır. Bu dönemde Çikolata Osmanlı ülkesindeki Katoliklerin içecekleri arasında bulunup Türkler içinse henüz bilinmeyen bir tattır. Yerli ve yabancı kaynaklarda vurgulanan, aynı seyyahın 1699’da İzmir’de bir Türk’e çikolata ikram edişi karşısında Türk’ün verdiği tepki de bunu doğrulamaktadır.

Osmanlı ülkesinde çikolataya dair ilk kayıt bir tarafa Osmanlı sarayına çikolatanın ilk olarak ne zaman ve nasıl girdiği hakkında şimdiye kadar yapılan çalışmalarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu çalışmada ele alınan yeni kaynaklar, araştırmacılara ilgili konudaki eksikliği bir nebze de olsa giderebilecek nitelikte veriler sunmaktadır.

Diplomatik görüşmeler neticesinde XVIII. yüzyılın son çeyreğinde İspanya ile Osmanlı Devleti arasında imzalanan barışın önemini güçlendirmek amacıyla İspanya kralı tarafından Sultan I. Abdülhamid’e başka armağanlarla birlikte çikolata ve kakao da gönderilmiş; çikolata kahve türü baharatlı bir içecek olarak kayıtlara geçmiştir. Bu kayıtlar Osmanlı sarayına çikolatanın nasıl girdiğine dair şimdilik ilk kayıtlardır. XIX. yüzyılın ortalarına kadar Osmanlı’da çikolata tüketimi ile ilgili olarak bilgiler ise kısıtlıdır.

XVIII. yüzyılın sonları ve XIX. yüzyılın başlarından itibaren elit kesim arasında verilen ziyafetlerde çikolata ikramları söz konusu olmuştur. Türk toplumunun Batı tarzı hayata geçmeye başlamasıyla modern kafe ve pastanelerin açılması çikolata tüketimini artırmış ve XIX. yüzyılın ortalarından itibaren saraylı kadınlara çikolatalar buralardan gitmiştir. Çikolatanın halk tarafından kabul görmeye başlaması ise aynı dönemde İngilizler tarafından bir yiyecek türü olarak piyasaya sürülmesinden sonra yavaş yavaş olmuştur.

Sonuç olarak şimdiye kadar çikolata tarihini ele alan çalışmalarda çikolatanın İspanya kralı III. Carlos tarafından I. Abdülhamid’e armağan olarak gönderildiği bilgisi yer almamıştır. Öyle anlaşılıyor ki; İspanya elçisi tarafından 1784’te Osmanlı sultanına hediye olarak getirildiğinde Osmanlılar tarafından adı, tadı ve türü bilinmeyen çikolata, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı ülkesine de girmiş, özellikle yiyecek maddesi şekline büründükten sonra halk tarafından kabul görmüştür.

Kaynaklar

Açıkgöz , F. Ü. (2017). Osmanlı-İspanya barışını güçlendiren diplomatik hediyeler, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 141-159.

10 Ekim 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/nevsosbilen/issue/33522/355471> internet adresinden erişilmiştir.

Ahmet Cevdet. (1993), *Tarih-i Cevdet*, II, İstanbul: Üçdal Neşriyat.

Altun, Ş. (2007). *Türkiye'de yabancı sermaye'nin tarihsel gelişimi*, İstanbul: Yased Yayınevi.

Arkan, M. (1995), XIV-XVI. Yüzyıllarda Türk-İspanyol ilişkileri ve denizcilik tarihimizle ilgili ispanyol belgeleri, Arkan, M. Ve Toledo, M. (Ed.), *XIV-XVI. asırlarda Türk-İspanyol ilişkilerine toplu bir bakış*. Ankara: Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Karargah Basımevi.

Beydilli, K. (2001). İspanya, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 23(ss.162- 170), İstanbul 2001.

Bilim, C. (1990). Ebubekir Ratıb efendi Nemçe sefaretnamesi, *Belleten*, LIV(209), 261-295, Ankara.

Büyük Türkçe sözlük (2011), Ankara: Türk Dil Kurumu.

Castrillo, R. (2005), Gabriel de Aristizábal y su viaje a Constantinopla en el año 1784, *Arbor*, CLXXX, 707-726. 27 Ekim 2017 tarihinde <http://arbor.revistas.csic.es> internet adresinden erişilmiştir.

Coe, S. and Coe. (2005). *Çikolata'nın gerçek tarihi*, çev.: Ayşe Öztekin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Corrales. E. M. (2006), İspanya-Türkiye 16. yüzyıldan 21. yüzyıla rekabet ve dostluk, Asuero P. M. (Ed.), *İspanya-Osmanlı ilişkileri* (ss. 235-254). İstanbul: Kitap Yayınevi.

Çakır, H. (1997). *Osmanlı basınında reklam*, Ankara: Elit Reklamcılık.

Eksen, İ. (2008). *İstanbul'un tadı tuzu saray sofralarından sokak yemeklerine*, İstanbul: Yaşam Yayınları.

Emiroğlu, K. (2001). *Gündelik hayatımızın tarihi*, Ankara: Dost Kitabevi.

Gravina, F. (2004). *İstanbul anlatımı*, çev.: Yıldız Ersoy Canpolat, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gürsoy, D. (2006). *Aşkın ilacı çikolata*, İstanbul: Oğlak Yayınları.

Işın, P. M. (2008). *Gülbeşeker Türk tatlıları tarihi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Özen, S. (2014). *Çukolata-çikolata'nın yerli tarihi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

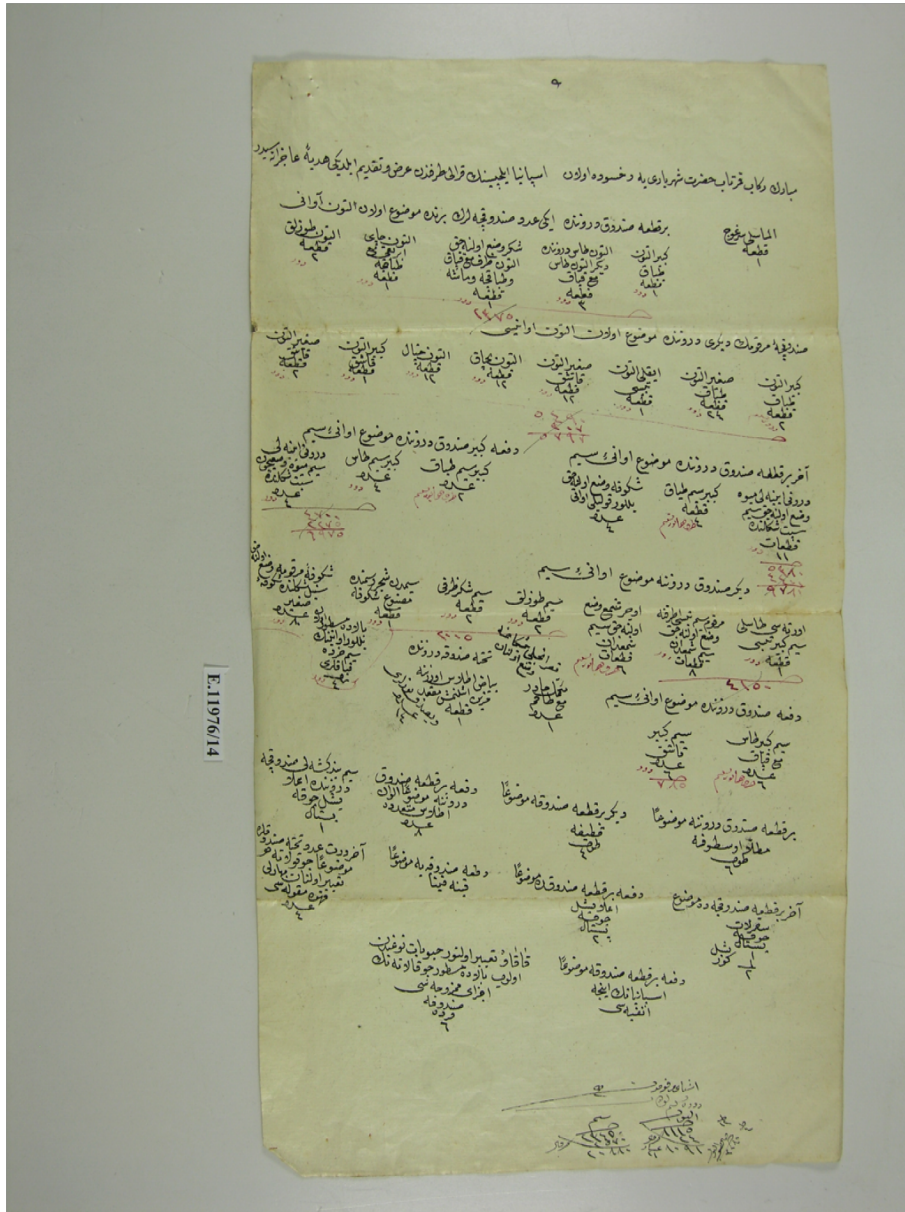
Şeni. N. (1999). *Marie ve Marie Konstantiniyye'de bir mevsim 1856-1858*, çev.: Şirin Tekeli, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tabakoğlu, H. S. (Fall 2008). XVIII. yüzyılın sonunda Osmanlı-İspanya ilişkileri: ilk İspanya elçisi Don Juan de Bouligny örneği, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(7), 812-840.

15.10.2018'de <http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi13/45tabakogluhuseyinserdar.pdf> internet adresinden erişilmiştir.

Vasıf Efendi. (Tarihsiz). *Sefaretname-i İspanya*, TTK Kütüphanesi, Yazma No: 61.

Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi (TSMA), Numara (Nr.) E-11976/14.



Ek-1: TSMA, E. nr. 11976/14

“Elmaslı sorguç, kıt’a, 1; Bir kıt’a sanduk derununda iki aded sandukçaların birinde mevzu’ olan altun evani: Kebir altun tabak, kıt’a,1; Altun tas derununda diğer altun tas ma’a kapak, kıt’a 3; Şeker vaz’ olunacak altun zarf ma’a kapak ve tabakça ve maşa, kıt’a,1; Altun çay ibriği ma’a tabakça, kıt’a, 1; Altun tuzluk, kıt’a, 2. Sandukça-i merkumun diğeri derununda mevzu’ olan altun evani: Kebir altun tabak, kıt’a, 2; Sağır altun tabak, kıt’a, 24; Ayaklı altun tepsi, kıt’a 1; Sağır altun kaşık, kıt’a 12; Altun bıçak, kıt’a, 12; Altun çatal, kıt’a, 12; Kebir altun kaşık, kıt’a 1; Sağır altun kaşık, kıt’a, 2. Ahar bir kıt’a sanduk derununda mevzu’ evani-i sim: Derunı aynalı meyve vaz’ olunacak sim sepet şeklinde, kıt’a, 1, Kebir sim tabak, kıt’a, 4; Şükufe vaz’ olunacak billur kulplu evani, aded, 4. Def’a kebir sanduk derununda mevzu’ evani-i sim: Kebir tabak, aded, 2; Kebir sim tas, aded 4; Derunı aynalı sim meyve vaz’ı için sepet şeklinde, aded, 4. Diğer sanduk derununa mevzu’ evani-i sim: Ortası taslı sim kebir tepsi, kıt’a, 1; Merkum sim tepsi etrafına vaz’ olunacak sim şamdan, kıt’a, 8; Ahar şem’ vaz’ olunacak sim şamdan, kıt’a, 6; Sim tuzluk kıt’a 2; Sim şeker zarfı, kıt’a, 2; Simden şecer resminde masnû’ şükufe, kıt’a, 1; Şükufe-i merkume vaz’ olunacak sünbül şeklinde şükufe-i sağır, aded, 8; Bâlâda mastûr olan billur evaninin sim hurde kapakları, aded,

4. Defa' sanduk derunında mavzu' evani-i sim: Sim kebîr tas ma'a kapak aded 6; Sim kebir kaşık, aded, 6. Tahta sanduka derununda: Beyaz atlas üzerine kızıl? işlenmiş muk'ad kıt'a 1; Ve yasdık yüzleri aded 14; Mükemmel çadır ma' takım, aded 1. Kasr-ı İncili pişgâhına vaz' olunan. Bir kıt'a sanduk derunına mevzu'an mutallâ üstüfe, top, 6; Diğer bir kıt'a sanduka mevzu'an kadife, top, 4; Def'a bir kıt'a sanduk derununa mevzu'an elvan atlas-ı müte'addide, aded, 8; Sim bend-köşeli sandukça derununda a'lâ yeşil çuka, pastal, 1; Ahar bir kıt'a sandukada mevzu' sıkırlat çuka, pastal 2, (yeşil, 1; güvez, 1); Def'a bir kıt'a sandukda mevzu'an a'lâ yeşil çuka, pastal 2. Def'a sandukaya mevzu'an kına kına. Ahar dört aded tahta sanduklara mevzu'an çukolata tabir olunan baharlı kahve makulesi, aded, 4. Def'a bir kıt'a sanduka mevzu'an İspanya'nın ince enfiyesi. Kakao ta'bir olunur hubûbat nev'inden olub bâlâda mastûr çukalatanın eczâ-yı memzûcesi sanduka, ferde, 6." (TSMA, E. nr., 11976/14).

Extended Abstract

There are many works written in the West about the history of chocolate. There are very few studies in Turkey. In these studies it is not known exactly when and how the chocolate is entered into the empire capital. Chocolate, which extends over the past B.C. 1500s, Mayan and Aztecs, the drinks of the richs, the warriors and the kings, were also used as cash. After the Spanish conquest of Mexico in 1521, Spanish ships started to carry cocoa beans to their countries along with gold. Chocolate spread all over Europe after a while after entering to the Spanish palace in the first half of the 17th century. Chocolates has been king's, rich's and aristocratic's luxury consumer goods in the 18th century. In Ottoman, chocolate gradually began to be accepted after the Industrial Revolution with series production, released as a food by the British in 1842. Compared to the West, the consumption of chocolate seen in the Ottoman country has become widespread in the middle the 19th century, especially among the elite. In time, modern cafes and patisseries were accepted by the public. According to the Ottoman archives and the Spanish memories perhaps the first chocolate to Istanbul palace, had entered the palace through the gifts sent from Madrid. For strengthen the Ottoman-Spanish peace in 1783 among the items such as gold and silver, which were sent by Carlos III to Abdulhamid I, there were 4 crates of chocolate and 6 packs of cocoa. In the Ottoman records, this new product was written in two different ways and described as a type of coffee. This information will contribute not only to the history of chocolate but also to the cultural history of Istanbul.

First contact with the Ottoman-Spain relations started in Bayezid II period and during XVI. century, the military struggle was concentrated in the western part of Mediterranean and in North Africa. Therefore, the diplomatic relations between two countries were hostile till XVIII. century and there were not a perpetual peace between these two countries. However, as a result of the initiatives of Spain and the more moderate approach of the Ottomans, it was possible to make an agreement between the parties. The gifts of Carlos III sent to Abdulhamid I and then the corresponding gifts of the Ottoman sultan were the most precious gifts of the period in order to strengthen the importance of this treaty. These gifts not only reinforced the friendship between the parties, but also provided cultural exchange, and at the same time the parties were able to prove their wealth and power to each other. Because gifts among states had a positive function and were a part of the diplomacy.

History of chocolate, whose homeland is South America, dates back to the years before Christ. Chocolate was adopted in the Spanish palace after discovery of America by the Spanish. The convergence between Spain and Ottoman States by the end of century XVIII brought along precious gifts as well as peace that couldn't be ensured for a long time. Chocolate and cacao, its raw material, attract attention with their distinction among the other gifts presented to the Ottomans in those years like gold, silver articles and precious fabrics presented to the Ottoman sultan by the Spanish envoy. As a matter of fact, chocolate, which was the drink of kings, rich people and the aristocrats in Europe in those years, was not among the consumption goods of the Ottomans. This is evidenced in the document in which detailed list of gifts were recorded. Chocolate consumption, which started rather late in the Ottoman country compared to the West, become widespread first among the elite circles as of mid century XIX together with adoption of Western style life and chocolate was adopted by the common people as well in the course of time.

In an academic study on the history of chocolate in 2014 indicated that the history of chocolate in the Ottoman and Republican periods was very poorly processed. In the world it is emphasized that about the history of chocolate, there are too many works and however, those relating to the Ottoman era and the Republic of Turkey is very little.

As a result, it was not mentioned that chocolate was sent as a gift to the Ottoman king of Spain. It is understood that when the chocolate was brought by the Spanish ambassador in 1783 as a gift to the Ottoman sultan its name, taste and tye was unknown. Chocolate has entered the Ottoman country in parallel with the developments in the world, especially after adopting the shape of food has been accepted by the public.

Avrupa’da Popülist Partilerin Yükselişi; Hollanda’da PVV Örneği

İbrahim Karataş

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Doktora Programı, İstanbul/TÜRKİYE
ibratas@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2125-1840>

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 06.11.2017

Revize Tarihi: 07.05.2019

Kabul Tarihi: 08.05.2019

Atıf Bilgisi

Karataş, İ. (2019). Avrupa’da popülist partilerin yükselişi; Hollanda’da PVV örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 28-42.

ÖZ

Popülizm kavramı 1990’lardan itibaren Avrupa’da siyasal düzeni etkisi altına aldı ve günümüz itibariyle popülist partiler hatırı sayılır oy oranlarına ulaşmış durumdadır. Yabancı düşmanlığı, ırkçılık, yolsuzluk, işsizlik ve diğer dinlere olan müsamahasızlık olarak ortaya çıkan popülizm sadece aşırı-sağda değil aşırı-solda da taban bulmaktadır. Popülist partilerin yükselmesi Avrupa Birliği (AB) için de tehdit oluşturmakta ve uzun vadede birliğin çözülme ihtimalini akıllara getirmektedir. Nitekim İngiltere’nin AB’den ayrılmasında popülist partilerin rolü büyüktür. Avrupalı popülist partiler içinde en farklı olanı Hollanda merkezli Parti Vöro de Vrijheid (PVV)’dir. Geert Wilders’in başkanı ve tek üyesi olduğu PVV’nin en önemli farkı Yahudi karşıtlığı yapmaması ve Yahudi lobilerinden ve İsrail’den finansal destek almasıdır. PVV ırkçı bir parti olmakla birlikte yabancı düşmanlığında seçici davranmaktadır. Parti bilhassa İslam’a düşmanlık beslemekte ve aleyhte kampanyalar düzenlemektedir. Bu çalışma Avrupa’daki popülist partiler hakkında özel bilgiler vermesinin yanı sıra PVV’nin kendine münhasır özelliklerini ve parti başkanı Geert Wilders’in siyaset ve ırkçılık üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Popülizm, popülist partiler, Avrupa Birliği, PVV

The Rise of Populist Parties in Europe; The Case of PVV in The Netherlands

ABSTRACT

The term “Populism” has affected political order in Europe since 1990s and populist parties get condereable number of votes in current period. Appearing as xenophobia, racism, corruption, unemployment, and intolerance to other religions, populism has gained base not only in far-right but also in far-left. The rise of populist parties is also a threat to the European Union (EU) and bring into minds the possibility of dissolution of the Union in the long-term. Thus, the role of populist parties had great impact on Brexit. Among all European populist parties, the Netherlands based Partij voor de Vrijheid (PVV) is the most different one. PVV, whose president and the only member is Geert Wilders, is distinctive as it is not anti-semitist and gets financial help from Jewish lobby and Israel. Though being a racist party, PVV is selective in xenophobia. The party is particularly hostile to Islam and organizes anti-Islamist campaigns. This study, besides providing special information about European populist parties, aims to reveal PVV’s unique characteristics and party leader Geert Wilders’ impact on politics and racism.

Keywords: Populism, populist parties, European Union, PVV

Giriş

Dünyadaki popülist hareketlerin geçmişi 19. yüzyılın ortalarına kadar gider. “O dönemde Amerikan doğumlu Protestanlar İrlandalı Katolik ve Alman göçmenlere karşı işsizliğe sebep oldukları düşüncesiyle örgütlü bir biçimde hareket etmeye başladılar” (Stuart, 2016, s. 1). 1849’da “Know Nothings” partisini kuran Protestan gruplar, 1854’te partinin ismini “American Party” olarak değiştirdiler. 1860’da ise Cumhuriyetçi Partiye katıldılar (Hurt, 1930). 1891’de Halkın Partisi (People’s Party) kuruldu ve varlığını 1908 yılına kadar sürdürdü (Canovan, 1981). Latin Amerika’da ise 1929’daki Büyük Buhran krizinden 1960’lı yıllara kadar popülist partiler hüküm sürdü. Bilhassa Arjantin’deki Peronizm hareketi büyük ilgi gördü. “Kıtada bir süre etkisini kaybeden popülizm 1990’larda tekrar ortaya çıktı” (Mudde ve Kaltwasser, 2017, s. 35). “Avrupa’da ilk popülist hareketler 1870’lerde Rus entelektüellerin Çarlık rejimine isyan etmek amacıyla başlattığı hareketlerle başlar (Deiwiks, 2009, s. 6)”. Faşizm ve Marksizm 20. yüzyılın başlarında popülizme göz kırpsalar da elit

kalmışlardır. İkinci Dünya Savaşından sonra komünist tehlikeden dolayı varlığı pek görülmeyen popülist hareketler, Soğuk Savaşın bitmesiyle canlanmaya başlamış ve 2000'li yılların başında halkta karşılık bulmuşlardır. Popülizm sadece aşırı sağda değil, aşırı solda da taban bulmaktadır. Popülizm daha çok statükoya karşı çıkan bir hareket olarak bilinmekle birlikte, şiddet unsurlarını da barındırdığı iddiası genel kabul görmektedir. Popülizmin özelliklerini saymak gerekirse; söz konusu düşünce tipi her şeyden önce ırkçı olup yabancı düşmanlığı yapar ve göçmenleri dışlar. Dolayısıyla etnik temele dayalı bir bakış açısına sahiptir. Diğer yandan, popülistler anti-semitist (Wilders'in partisi istisnadır) ve İslamofobik olarak bilinmekte olup Avrupa'daki cami, mescit ve sinagog gibi ibadet yerleri ile dini yaşam tarzına, ibadetler ve ritüellere karşı gelip yasaklanmasını isterler. Ancak Avrupa'da anti-semitizmi yasaklayan kanunlar olması nedeniyle tepkilerin daha çok Müslüman topluma gösterildiği görülmektedir. Ayrıca genel olarak göçmenlere (Doğu Avrupa'dan gelenler dahil) karşı düşmanca tavırlar beslenmektedir. Özellikle Afrika kökenli göçmenlere ırkçı saldırılar yapılmasına rağmen onlara göre ten bağlamında biraz daha avantajlı olan diğer ülke göçmenlerine karşı da ayrımcılık yapılmaktadır. Popülizm aynı zamanda kendi insanını da hedef alır. Örneğin Avrupa Birliği üyeliğine fakir ülkelerin de üye yapılması ve egemenliğin bir üst yapıya verilmesi nedeniyle karşı gelmektedir. Euroseptizmi popülist partiler yükseltiyor denilebilir. Bunun yanında işsizlik, gelir dağılımındaki eşitsizlik vb. argümanlar da popülizmin artmasına ve sol kesimde de taban bulmasına neden olmaktadır.

Popülizm daha çok alt ve orta-sınıf gelir grubu tarafından desteklenmektedir. Finansmanını da mezkûr gruplar temin etmektedirler. Wilders'in PVV partisi gibi dışarıdan destek alan gruplar da vardır. Popülizmin yayılmasına klasik ve sosyal medyanın desteği de dikkat çekicidir. Her popülist grubun kendi medyasının bulunmasının yanı sıra, sosyal medya da tabanla iletişimi sağlamada ve harekete geçirmede etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Unutulmamalıdır ki merkezde konumlandırılan partiler de seçimleri kazanmak uğruna popülist politikalar geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla popülizmi sadece aşırı ve marjinal gruplara atfetmek yanlış olur. Avrupa'da şu anda hemen her ülkede popülist partiler bulunmakta ve bazılarında iktidar partisi durumundalar. Dışlayıcı söylem ve politikalara sahip olan söz konusu partilerden en çok dikkat çekenlerden biri olan Hollanda merkezli *Partij voor de Vrijheid* (PVV, Party for the Freedom- Özgürlük Partisi) bu çalışmanın konusu olarak seçilmiştir. PVV (bundan sonra bu şekilde yazılacaktır) diğer Avrupalı popülist partilerle birçok ortak noktaya sahip olmakla birlikte onu diğerlerinden ayıran bazı özelliklere sahip olması nedeniyle hususen seçilmiştir. Bu çalışma bilhassa PVV'nin diğer aşırı sağ ve sol partilerde olmayan kendine münhasır özelliklerini ortaya çıkararak literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, PVV'nin kuruluşundan (2006 yılı) 2018 yılına kadar olan dönemle ve popülizm politikalarıyla sınırlıdır.

Çalışmamız önce Avrupa'da yükselen popülizm bölümü ve sonrasında önemli popülist partileri ele alan bölümle devam edecektir. Daha sonra PVV analiz edilecektir. Çalışma, Sonuç bölümüyle son bulacaktır.

Avrupa'da Popülizm

Popülizm Latince bir kelime olup halk anlamına gelen "populus" kelimesinden türemiştir ve daha çok demokrasi tartışmalarındaki halkla ilintilendirilir. Kavram olarak birçok tanımı olmakla birlikte en çok üç tanım rağbet görmektedir. Bryder 'e (2009, s. 4) göre "popülizm daha çok aşırı sağ partiler olarak tanımlanır". Fakat bu dar mana yetersiz bulunduğundan, kimilerince anayasal demokrasiye saygı duyup ve fakat popülizmi bir araç olarak kullanan partiler anlamına gelir. Bazı araştırmacılar ise onu bir ideoloji olarak görürler. Ancak liberalizm, muhafazakârlık ve sosyalizm gibi ideolojilerin aksine, insan hayatına bütüncül ve birleştirici bir yaklaşıma sahip olduğu iddia edilir. Diğer yandan popülizmi sosyal bir hareket olarak görenler de vardır. (Bot, 2017), (Bryder, 2009), (Đukanović, 2014), (Greven, 2016) ve daha birçok yazar popülizmin tanımlarında iki ortak nokta olduğunu vurgularlar; elitler ve halk. Popülistlere göre halk saf ve temizken yönetici elit yolsuzdur. Demokratik sistemin gerekliliğine inanan bu yaklaşımda halkın tam olarak temsil edilmediği ve seslerinin kısıtıldığı, elitlerinse ellerindeki hükümet gücünü kendi çıkarları için kullandığına ve devlet

malını kendi malları gibi gördüklerine inanılır. Siyasi elite bir tepki olarak ortaya çıktığına inanılan popülizmin ille de radikal olması gerekmiyor. Söz konusu akım demokratik hak talebinde bulunması nedeniyle demokrasinin bir gereği olarak görülebilmektedir. “Ayrıca popülizmin katılımcı demokrasiyi temsili demokrasiye tercih ettiği farz edilir (Greven, 2016, s. 1)”. Dolayısıyla halkın, temsilcilerinden şüphe duymaya başlamasının popülizmin çıkmasına neden olduğuna inanılır. Skolkay (2000, s. 2) ise popülizmi; “problemleri basitleştiren, çözümleri ise basit, kolay, belirsiz ve acı olan bir siyaset biçimi” olarak görür. Diğer yandan Canovan (1981) popülizmi önce tarımsal (agrarian) ve siyasi (political) şeklinde ikiye ayırır. Daha sonra tarımsal popülizmi; çiftlerin radikalizmi (farmers’ radicalism), köylü hareketleri (peasant movements) ve aydın tarımsal sosyalizm (intellectual agrarian socialism) olarak üçe ayırırken, siyasi popülizmi; popülist diktatörlük (popülist dictatorship), popülist demokrasi (popülist democracy), tepkisel popülizm (reactionary populism) ve siyasilerin popülizmi (politicians’ populism) olarak dörde ayırır.

Popülist partilerin ortaya çıkmasının çeşitleri sebepleri vardır. Seçim sistemleri bunlardan biridir. Duverger kanununa göre “çoğunluk sistemi” iki partili sisteme yol açar ve kuvvetli iktidarların ortaya çıkmasına neden olur (aktaran Riker, 1982, s. 760)”. Bu da popülist partilerin ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Öte yandan, söz konusu partiler “nisbi temsil sistemi” ile seçimlerin yapıldığı ülkelerde daha kolay ortaya çıkarlar. Avrupa’da daha çok bu sistem kullanıldığı için popülist partilerin sayısı fazladır. Popülist partilerin ortaya çıkmasına neden olan diğer bir sebep de sosyal faktörlerdir. Eğer işsizlik, istikrarsızlık, güvenlik sorunu, kimlik sorunu ve dışlanma gibi yeni bir durum ortaya çıkarsa aşırı-sağ ve sol partilerin taban bulması kolay olur. Bu tür bir atmosferin oluşması için küreselleşme ve post-modernleşmeyi temel kaynak olarak görenler de vardır. Örneğin piyasaların iç içe geçmesi, ucuz işgücü, gelişmekte olan ülkelerin fiyat baskıları, göçler vs. Avrupa’da korku ve ümitsizliğe neden olmaktadır. Bu da popülist partilerin bu tür duyguları istismar etmesine ve siyasi bir malzeme olarak kullanmalarının önünü açmaktadır. Bilhassa kendisini küreselleşmenin mağduru olarak gören kesimler popülist propagandadan çok etkilenmektedirler. Bu durum sosyal sorunları dert edinen kesimin neden aşırı sol popülist partileri desteklediğini de izah ediyor.

Bryder (2009, s. 6), popülizmin altı temel özelliğinden bahseder. Bunlar sırasıyla; “temsili demokrasiye düşmanlık, ideolojinin tam merkezine konulan halk, temel değerlerin eksikliği, yüksek düzeyde kaypaklık, kriz durumlarında verilen aşırı tepki ve popülizmin kendi kendini kısıtlayan yapısıdır.” Popülistlerin kendilerini herhangi bir kültürel, dini veya profesyonel bir gruba ait varsaymamaları ve kendilerini toplumun mağdur kesimi olarak görmeleri dikkat çekmektedir. Ayrıca kendilerinin gerçek demokratlar olduğunu ve şeffaflığı savunduklarını iddia ederler. Bazı popülist partiler yereldeki siyasi kazanımları yeterli bulurken bazıları da ulusal düzeyde diğer partilerle rekabete girerler. Rekabet esnasında kullandıkları retoriğe bakıldığında, “halk” kavramının diğer partilere nazaran daha etnik bir anlam ifade ettiği görülür. Sıradan bir parti için halk eşit haklara sahip vatandaşlardan oluşurken, popülist partiler için halk “aynı kanı taşıyan”, “bizden biri”, ötekilerden olmayan”, “üstün” bir topluluktur. Bu bakış açısı özellikle aşırı sağ partilerde daha fazladır (Dukanovic, 2014). Dolayısıyla, sağcı popülist partilerin sosyal darwinizme inanmaları şartıdır olmamalıdır.

Hangi siyasi tarafta olursa olsun popülist partilerin değişmeyen ortak özelliklerinden biri de liderlerinin karizmatik oluşudur. Berlusconi, Haider, Wilders, Le Pen gibi liderlerin kişisel becerileri partilerinin kurulmasında ve toplumda kabul görmesinde önemli bir role sahiptir. Onlara inanan halk onları toplumu düze çıkaracak gerçek yöneticiler olarak görürler. Çünkü siyaset yozlaşmıştır ve temizlenmesi gerekmektedir. Temizlik işini sadece bu kişilerin yapabileceğine inanırlar. Ancak Bryder’in (2009, s. 12) belirttiği gibi, “popülist partiler ve liderleri demokraside ancak bir açık ya da fonksiyon bozukluğu olduğu zaman ortaya çıkarlar”. Bu yüzden popülizmi eleştirmeden önce demokratik sorunlara çözüm bulmak öncelikli olarak yapılması gereken şeydir.

Popülizmi sadece aşırı uçlardaki partilere münhasır bir akım olarak görmek yanlış olur. Hemen herkesin kabul ettiği gibi merkez sağda ya da solda yer alan daha geniş tabanlı partiler de popülist politikalar yürütebilirler. Büyük partiler özellikle seçim döneminde oylarını artırmak ya da oy kaybı yaşamamak için mantık dışı söylemlerde ya da icraatlarda bulunabilirler. Örneğin Merkel’in seçim öncesinde Türkiye’nin asla AB üyesi olmayacağını sürekli vurgulayıp seçimlerden sonra makul

bir moda geçmesi popülist bir yaklaşımdır. Ayrıca Hollanda Başbakanı Mark Rutte'nin Türkiye'nin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı Fatma Betül Kaya'yı uluslararası diplomatik kuralları hiçe sayarak ülkeye girişine izin vermemesi de popülist bir tutumdur. Siyasetçileri bu tür mantıksızlıklara sürükleyen sebep oylar olduğu gibi, izlenen politikaların halkta bir karşılığının olması da önemli bir faktördür.

Ancak halk derken, daha eğitimli ve maddi durumu yüksek Avrupalıların popülizme sıcak bakmadıklarının altını çizmekte yarar var. "Popülizmi daha çok orta ve alt sınıf, küçük çaplı çalışan işadamları, çiftçiler ve içinde bulunduğu koşullardan yaşadığı an itibariyle memnun olmayan insanlar destekliyor (Greven, 2016, s. 2)". Partiler bahsi geçen kesimlerden topladıkları bağışlarla ayakta kalmaktadırlar. Fakat popülizmin gündemi işgal etmesine en büyük katkıyı halk hareketleri değil, medya yapmaktadır. Hemen hemen her partinin kendi politikalarını yayan medya organları bulunmaktadır. Ancak en büyük rolü sosyal medya oynamaktadır. Dittrich'in (2017, s. 3) de belirttiği gibi "sosyal ağlar sayesinde halkla direk iletişime geçilmekte, halkın mobilize edilmesi ve gösterilere katılması sağlanmaktadır". Birçok parti ve alt kolları Facebook, Youtube, Instagram ve Twitter gibi sosyal medya ağlarında kurduğu gruplar sayesinde tabanla olan iletişimi daim tutmaktadırlar.

Peki, AB gibi başarılı bir birliği bile tehdit edecek güce erişen popülistler ne istiyor (Archick, 2017), (Bayraklı ve Hafez, 2016), (Bot, 2017), (Bryder, 2009), (Dittrich, 2017), (Dukanovic, 2014), (Greven, 2016), (Hazenbergh, 2017), (Kuipers, 2011), (Lucardie ve Voerman, 2013), (Spoerri, 2013), (Vossen, 2017) ve (Wolf, 2017) gibi incelediğimiz birçok yazarın da belirttiği gibi popülizm her şeyden önce milliyetçi bir temele sahiptir. Bütün popülist partiler saf ve homojen bir ülke hayali kurarlar. Örneğin, UKIP sadece İngiliz bir İngiltere ve PVV sadece Flaman bir Hollanda ister. Bu yüzden yabancı düşmanlığı had safhadadır. Gerek AB içi gerekse AB dışındaki tüm göçmen karşıtı hareketleri söz konusu partiler başlatırlar ve sürdürürler. Göçmenlerin ve mültecilerin ülkelerine geri dönmeleri, çifte vatandaşlığın yasaklanması ve yeni göçmenlerin alınmaması gibi argümanlar popülistler tarafından sıkça kullanılırlar. Popülistler ayrıca bu bağlamda yabancıları asimile olmaya direnmekle suçlarlar. İrkçi yaklaşımlar bilhassa siyah tenli Afrikalı göçmenlere karşı daha fazla olmakla birlikte hemen her yabancı ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Öte yandan birçok yazar haklı olarak asimilasyonun önündeki en büyük engelin dışlayıcı popülist hareketler olduklarını savunmaktadır.

"Yahudi ve bilhassa Müslüman grupların dine dayalı olarak dışlanmaları da popülizmini bir sonucudur (Dukanovic, 2014, s. 10)". AB ülkelerinde Yahudi karşıtlığını cezalandıran kanunlar olmakla birlikte Müslüman karşıtlığını suç sayan kanunlar nerdeyse yok gibidir. Müslüman göçmenleri Avrupa kimliğine bir tehdit olarak gören popülist partiler en çok da camilerin çokluğundan, Müslümanların topluma uyum sağlayamamasından ve giyim tarzlarından şikâyetçi olmaktadır. Aslında Fransa gibi ülkelerde başörtüsünün kamu binalarında yasaklanması popülist olarak görülmeyen partilerin de popülist politikalar izleyebileceğinin bir delili olarak görülebilir.

Ekonomik krizler, işsizlik, yolsuzluk ve siyasi anlaşmazlıklar gibi yabancı kökenli insanların dahlinin hiç olmadığı sorunlar da popülizmin ateşini artırabilir. Başka bir deyişle popülizm iç çekişmeler yüzünden de ortaya çıkabilir. Nitekim popülist partiler siyasileri elit, kendilerini de halkın kendisi olarak görürler. Ayrıca elitleri yolsuzlukla suçlarken kendilerini şeffaf olarak görürler. Hükümetin performansının düşük olduğu durumlarda bu tür bir popülizmin gündeme gelmesi ve destek bulması daha kolaydır. Dolayısıyla popülist partiler en çok da rakiplerinin başarısızlıklarını istismar ederler dersek yanılmış olmayız.

Ayrıyeten, popülist partiler Avrupa Birliğine de karşıdırlar. Aşırı soldaki Euroseptiklere göre AB elitist-kapitalist bir yapı olup çalışan insanın emeğini yok sayar. "Aşırı sağ partilerse AB'yi ulusal egemenliği ortadan kaldıran bir ulus üstü yapı olarak görürler (Dukanovic, 2014, s. 24)". Söz konusu partiler AB'nin genişlemesine ve derinleşmesine karşı olmalarının yanı sıra ülkelerinin AB üyeliğinden çıkmasını talep ederler. Örneğin Wilders hem Hollanda'nın AB anayasasını onaylamasına hem de Türkiye'nin AB üyeliğine karşı kampanyalar yürütmüştür. Brexit denince UKIP, Nexit denince PVV, Frexit denince Front National'ın aklı gelmesi tesadüf değildir (Greven, 2016). Çünkü AB karşıtı hareketleri popülist partiler yönetmekte ve yönlendirmektedirler. Bu durum AB yanlısı

liderleri ve partileri endişelendirmekte ve tedbir olmaya zorlamaktadır. Bu bağlamda Almanya Başbakanı Angela Merkel ve Fransa Cumhurbaşkanı 22 Ocak 2019'da Aachen Anlaşmasını imzaladılar. Liderler anlaşma sayesinde popülizm ve aşırı milliyetçiliğe karşı ortak hareket etmeyi amaçladıklarını belirttiler (Aktan, 2019).

Avrupa'da Popülist Partiler

Bu çalışmanın konusu olan Hollanda'nın önde gelen popülist partisi PVV dışında daha birçok parti AB ülkelerinde milyonları peşinde koşturmaktadır. Bunlardan ilk örnek olarak Hollanda'daki aşırı sol *Sosyalist Partiyi* inceleyebiliriz. 1971'de Maoçu bir çizgide kurulan parti, 2006 yılında 25 milletvekili çıkararak üçüncü parti olmayı başarabildi. Zaman içinde Marksizm'i bırakan Sosyalist Parti, ekonomik sorunları bahane ederek sıradan insanlara ulaşmaya çalışıyor. AB'ye, halk üzerinde negatif etkisi olur diye karşı gelmektedir. Daha çok düşük gelirli insanların desteklediği parti göç sınırlamalarını desteklemekle birlikte göçmenlerin eşit haklara sahip olmasını savunur.

Fransa'daki *Ulusal Cephe Partisi (Front National)* belki de popülizm konusunda en çok dikkat çeken partidir. Aşırı-sağcı ve anti-semitist özellikleriyle tanınan partinin lideri Marine Le Pen geçtiğimiz 2017 yılındaki Cumhurbaşkanlığı seçimlerini Emmanuel Macron'a kaybetmişti. "1972'de kurulan ve bir aile partisini andıran *Ulusal Cepheyi* alt sınıftaki insanlar desteklemektedir (Greven, 2016, s. 2)". Oy sıralamasında üçüncü olan parti, milliyetçi, ırkçı ve göçmen karşıtı politikalarıyla biliniyor. Parti ayrıca küreselleşmeye, Avrupa Birliğine ve Avrupa'nın İslamlaşmasına karşı çıkıyor. Bugüne kadar en yüksek oyunu (% 7) 2014 seçimlerinde alan *Ulusal Cephe*, genelde sol partilere oy veren işçi kesiminden de oy almaya başlayınca söylemini biraz yumuşatmak ve yeni konjonktüre adapte etmek durumunda kaldı. Fransa'daki yaygın görüşe göre parti artık sadece tepki oyları almıyor, aynı zamanda kemikleşmiş bir tabana da sahip olmuş durumda. Gerek ekonomik kriz, gerekse de Macron'un bekleneni verememesi nedeniyle Fransız popülist partinin gelecek seçimde daha çok oy alacağı öngörülebilir.

Popülizmi Danimarka'da *Dansk Folkeparti (Danimarka Halk Partisi)* temsil ediyor diyebiliriz. 1995'te kurulan parti kendisini aşırı eğilimlerden uzak tutuyor. Yüzde 12 civarında bir oy potansiyeline sahip ve sıralamada genelde üçüncü sırada olan partinin iktidar partisine dışarıdan destek verdiği de vakidir. Başlarda işsizlik, ekonomik problemler, sosyal haklar gibi konulara ağırlık veren ve bu yüzden çoğunlukla işçilerden oy alan parti, göçün artmasıyla birlikte daha sağcı politikalar izleyerek yabancı karşıtı ve ırkçı hareketlerin odağı oldu. "Parti göçün Danimarka'nın ulusal kimliğini bozduğunu ve Avrupa Birliğinin ülke egemenliği için tehdit oluşturduğunu iddia etmektedir (Dukanovic, 2014, s. 24)". Sol bir parti olarak da görülen *Danimarka Halk Partisi* Doğu Avrupa'dan gelen işçilere de yasak getirilmesini savunuyor.

İsveç'te ise popülizmin bayraktarlığını *Swerigedemokraterna (İsveç Demokratları)* yapmaktadır. 1988'de kurulan partinin en önemli özelliği ve belki de varoluş sebebi göç karşıtlığıdır. Bir dönem içinde Neonazi grupları da barındıran parti, daha sonra onları dışlayarak daha meşru bir zeminde siyaset yapmaya başladı. Ancak yüzde 11'i yabancılardan oluşan İsveç'in işçi sınıfına dayalı toplumunun popülist partilere çok prim vermediklerini belirtmek gerekir. Bu yüzden seçimlerde şu ana kadar en fazla yüzde 5.7 oy alabildiler. Partinin tabanına baktığımızda, daha çok gençler, işsizler, öğrenciler ve marjinal gruplardan oluştuğunu görüyoruz. Parti kendisini milliyetçi-muhafazakâr olarak tanımlamakla birlikte sol kesime de hitap eder. İsveç'in ulusal kimliği konusunda hassas olan parti, AB'yi bu kimliğe tehdit olarak görüyor.

İngiltere'ye baktığımızda karşımıza *Birleşik Krallık Bağımsızlık Partisi (UK Independence Party- UKIP)* çıkıyor. 1993'te Maastricht Anlaşmasından hemen sonra kurulan UKIP'in oy oranı yüzde 5'i bile bulmuyor ve bu zamana kadar meclise milletvekili sokabilmiş değil. Refahı yeniden elde etmek, sınır güvenliği, suçla mücadele, göç karşıtlığı gibi politikalar geliştiren parti başından beri İngiltere'nin AB üyeliğine karşıydı. Nitekim referandumda Brexit yönünde karar çıkmasında UKIP'in kampanyalarının çok büyük etkisi oldu. "Daha çok yaşlılardan oy alan parti *Daily Mail* ve *Daily*

Telegraph gibi gazeteler tarafından desteklenmektedir (Dukanovic, 2014, s. 30)". İngiltere'de seçimlerde çoğunluk sistemi kullanıldığı için UKIP'in yakın dönemde İngiliz siyasetinde çok etkili olması beklenmemektedir.

Almanya'daki popülist *Alternative für Deutschland (AfD)* (*Almanya İçin Alternatif Partisi*) ise yalnızca altı yıl önce yani 6 Şubat 2013'te kuruldu. Kendisini muhafazakâr-liberal olarak gören ve sağın merkezinde konumlandırıan AfD, taban olarak aşırı sağ, liberal ve Euroseptiklerden oluşmaktadır. "Parti AB'ye karşı olup kararların ulusal düzeyde verilmesini ve Euro'nun tedavülünden kaldırılıp ulusal para birimlerinin kullanılmasını savunmaktadır (Lewandowsky, 2014, s. 2)". Parti özellikle düzensiz göçlere, mültecilere, aile birleşimlerine karşı çıkmakta ve yabancı düşmanlığını körüklemektedir. AfD her ne kadar sağcı bir parti olsa da soldan da oy alabilmektedir. Seçmen profili içinde Doğu Almanya kökenliler, erkekler, işsizler ve dezavantajlı kesimlerden insanlar bulunmaktadır. AfD ilk kurulduğu yıl olan 2013'te oyların yüzde 4.7'sini alırken, 2017'deki seçimlerde yüzde 12.6 olarak üçüncü parti olmuş ve meclise girerek olağanüstü bir başarı elde etmiştir. 2019 itibariyle yavaşlayan Alman ekonomisi nedeniyle AfD'nin daha da güçlenmesi beklenmektedir.

Yukarıda bahsi geçen partiler henüz devlet yönetiminde söz sahibi olmuş değiller. Ancak popülist hareketlerin tırmanmasıyla birlikte birkaç AB ülkesinde aşırı sağ partiler iktidara gelmeyi başarabildiler. Örneğin İtalya'da iki aşırı sağcı parti olan *Lega Nord* (Kuzey Ligi) ve *Movimento 5 Stelle* (M5S) (Beş Yıldız Hareketi) 2018 seçimlerinde sırasıyla yüzde 37 ve yüzde 32.7 oy alarak koalisyon hükümeti kurdular. Lega Nord İtalyan milliyetçiliği, göçmen karşıtlığı ve AB karşıtlığı ile biliniyor. Parti ayrıca devletçiliğe karşı olup daha fazla özerkliği savunuyor (McDonnell, 2006). Lega Nord ayrıca Amerikancı ve İsrail yanlısı olmasıyla biliniyor. Koalisyon ortağı M5S de popülist, Euroseptik, anti-statükocu ve anti-küreselci olarak biliniyor (Viola, 2015). Her iki parti de Avrupa'daki diğer aşırı sağcı partilerle işbirliği yapmaktadır. Popülizm, kurdukları koalisyon hükümetinin icraatlarında görülebilir. Koalisyonda bir yıl dolmadan Çin ile İpek Yolu Projesi için yapılan anlaşma, AB'nin finans kriterlerine itiraz, göçmenleri sınırdan içeriye almama ve diğer AB ülkeleriyle yaşanan krizler, partilerin önümüzdeki dönemde de AB için sorun çıkaracağına işaretleri olarak yorumlanıyor. Macaristan'da ise Victor Orban'ın önderlik ettiği aşırı sağcı *Fidesz* partisi ülkeyi yönetiyor. Partinin siyasi yaklaşımını kimi analistler "yumuşak faşizm" olarak adlandırıyorlar (Beauchamp, 2018). Orban liberal demokrasiye karşı gelen ve fakat AB'nin bütünlüğünü savunan bir lider. Ancak göç krizinde AB yönetimine karşı çıkararak göçmenleri kabul etmemiştir. Diğer yandan Ukrayna krizinde Rusya'ya yaptırım yapılmasına ve Ukrayna'ya yardım edilmesine karşı çıkmıştır. Ancak Fidesz'in en yakın takipçisi olan *Jobbik* partisi daha radikal, dinci ve milliyetçi köklere sahiptir (Budapest Times, 2009). Parti ayrıca Pan-Turanist fikirlere de sahip olup Türkiye'de *Milliyetçi Hareket Partisi* (MHP) ile yakın ilişkilere sahiptir. Macaristan'daki iki büyük partinin de aşırı sağda yer alması ve toplamda yüzde 65 oy oranına sahip olması, bu ülkenin aşırı sağcı politikalarla yönetileceğinin göstergesi olarak görülebilir. Polonya'da ise *Prawo i Sprawiedliwość* (PiS) (Hukuk ve Adalet Partisi) 2015 yılından beri ülkeyi yönetiyor. PiS, dini gruplar ve kırsal kesimlerden oy alan popülist bir partidir (Swallow, 2018). İsrail'le soykırım konusunda sorun yaşayan parti, AB Komisyonunun adaletle ilgili reform taleplerini de reddetti (Szczerbiak, 2019). Partinin popülist tavırları Polonya'nın İngiltere'den sonra AB'den ayrılacak ilk ülke olacağı yorumlarına sebep olmaktadır.

Kısaca değindiğimiz partilerin dışında Avusturya'da *Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)*, Norveç'te *Fremskrittspartiet (FrP)* ve Finlandiya'da *Perussuomalaiset (PS)* popülist partiler olarak kabul edilmektedirler. Partilerin ortak özelliklerine baktığımızda, hepsinin göç karşıtı olduğunu (Hollanda'nın *Sosyalist Partisi* hariç) ve yabancıları ulusal kimlik için bir tehdit olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Diğer yandan tüm partiler istisnasız olarak AB'ye ülkelerinin egemenliklerine zarar verdiği gerekçesiyle karşıdılar. "Popülist partilerin çoğu yönetici elitlere karşıdılar ve genel olarak iktidar ortağı olma taraftarı değildiler (Dukanovic, 2014, s. 4)". Dolayısıyla izole bir siyaset gütmeyi tercih ediyorlar. Bazı partiler sadece aşırı sağ söylemlere ve konulara odaklanırken, diğerleri ekonomik ve sosyal sorunlara daha çok eğilmektedir. Partiler hemen hemen tüm kesimlerden oy almakla birlikte en çok da düşük gelirli, işçi sınıfı ve marjinal gruplardan oy almaktadırlar.

Hollanda Özgürlük Partisi (Partij voor de Vrijheid-PVV)

Hollanda merkezli *Özgürlük Partisi* sadece bir üyesi olan (Genel Başkan Geert Wilders) popülist bir partidir. Irkçı, yabancı düşmanlığı, göç karşıtlığı ve Euroseptikliğiyle müsemma partiyle ilgili detaylara geçmeden önce Geert Wilders'i tanımak, partiyi ve siyasi çizgisini anlamak için olmazsa olmazdır. Çünkü parti politikalarını Wilders belirlemekte ve partinin tek üyesi olması nedeniyle kendisi istemedikçe yerini başkasının almasının imkânı bulunmamaktadır. Şunu söyleyebiliriz ki, Geert Wilders'in hayat hikâyesini ve siyasi görüşlerini öğrenmek nerdeyse PVV'yi analiz etmekle aynı manaya geliyor.

Time dergisinin karakteri ve düşüncelerinin benzerliği nedeniyle Donald Trump'a benzettiği Wilders 1963'te Venlo'da doğdu (John, 2017). 1981-1983 yılları arasında İsrail'de yaşadı ve o günden beri sıkı bir Siyonizm ve İsrail hayranıdır (Ray, 2017). Seksenlerde Müslüman ülkeleri de gezen Wilders, seyahatlerinin sonunda İslam karşıtlığını desteklemeye başladı. Katolik bir aileden olmasına rağmen dinle bir ilgisinin olmadığını birçok defa beyan etmiştir. 1998'de VVD'den (*Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*) milletvekili seçilerek meclise girdi. 2002'de İslam karşıtı politikacı Tim Fortuyn'un öldürülmesinden (öldüren kişi bir hayvan hakları aktivisti idi) çok etkilendi ve İslam düşmanlığının dozunu artırdı. VVD'nin Türkiye'nin AB üyeliğini desteklemesi üzerine 2004 yılında partiden ayrıldı ve 2006'da kendi partisini (*Özgürlük Partisi (Partij voor de Vrijheid-PVV)*) kurdu. İlk seçimde meclise 9 milletvekili sokmasından sonra İslam karşıtı faaliyetlerine hız verdi. 2007'de Kur'an-ı Kerim'in Hollanda'da yasaklanmasını isteyen Wilders, 2008'de İslam'ı karalayan "Fitne" isimli belgeseli hazırladı. Ancak sinemalarda yayınlanmasına izin verilmeyince internette yayınladı. Wilders ayrıca Somali asıllı İslam karşıtı aktivist Ayaan Hırsi Ali ile birlikte çeşitli makaleler yayınladı. Wilders'in bir dönem VVD'de birlikte siyaset yaptığı Ali ile birlikteliği, Ali'nin İslam karşıtı "Submission" filmiyle birlikte hazırladığı Theo Van Gogh'un öldürülmesinden sonra daha da artar (suikastçi yakalandıktan sonra asıl hedefinin Van Gogh değil Ali olduğunu söylemişti). Wilders, İslam karşıtlarının suikasta kurban gitmesi nedeniyle halk içine pek çıkmaz ve korumalarla gezer. "Kendisinin Endonezya kökenli Hollandalılardan olması ve söz konusu toplumun post-kolonializm sonrasında dışlanması onun ırkçı tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir (Vossen, 2017, s. 2)". Seksenlerin başında İsrail'de 2 yıl kalan Wilders, İsrail'e elliden fazla kez gitmiş ve orada iyi bir çevre edinmiştir. Wilders İsrail'i ikinci vatani olarak görür. Ona göre İslam'ın medeniyet üzerinde yıkıcı bir etkisi vardır ve demokrasiyle uyuşmamaktadır. Bu yüzden Müslüman göçmenlerin ülkelerine dönmesini istemekte ve İslam'ın Hollanda'da yasaklanmasını talep etmektedir. Wilders aynı zamanda ateşli bir Euroseptizm taraftarıdır.

Wilders'in partisi olan PVV'nin kuruluş sebebi Türkiye'nin AB üyelik sürecidir dersek yanlış olmayız. "2004'e kadar *Halkın Özgürlük ve Demokrasi Partisi (Volkspartij voor Vrijheid en Democratie-VVD)* üyesi olan Geert Wilders, VVD'nin Türkiye'nin AB üyeliğini desteklemesine kızarak partiden ayrıldı ve bağımsız milletvekili olarak siyasi hayatına devam etti (Kuipers, 2011, s. 3)". Partisini kurmadan bir yıl önce düzenlenen ve Avrupa anayasasının oylanmasını öngören referandumda olumsuz karar çıkması için öncülük etti. Hollanda halkı söz konusu referandumda yüzde 62 "Hayır" oyu vererek anayasayı reddetmişti. Böylelikle Hollanda, Fransa ile birlikte Avrupa anayasasını reddederek yürürlüğe girmesine engel oldu. 22 Şubat 2006'da kurulan PVV, aynı yıl yapılan seçimlerde oyların yüzde 5.89'unu (580 bin oy) alarak meclise 9 milletvekili soktu (Kiesraad, 2006). 2010'daki genel seçimlerde oyların yüzde 15.45'ini (1,454,000 oy) alıp meclise 24 milletvekili soktu ve üçüncü parti oldu. Sağ partilerin koalisyon kurmak için yeterli sayıya ulaşamaması üzerine VVD-CDA azınlık hükümetine dışarıdan destek vererek en kilit parti oldu (Lucardie&Voerman, 2013, s. 199). PVV'nin 2012 seçimlerindeki oyları yüzde 10.08'e (950 bin oy) düşünce büyük hayal kırıklığı yaşadı. "Meclisteki vekil sayısı 24'ten 15'e düştü. 2017'deki seçimlerde ise oy oranını yüzde 13.1'e (1,372,000 oy) çıkararak meclise 20 milletvekili soktu ve ikinci parti oldu (Archick, 2017, s. 1)". Wilders aslında birinci parti olmayı umuyordu. Ancak halkın teveccühü onun istediği düzeyde değildi.

PVV yerel seçimlerde de genel seçimlere yakın oranlarda oy almakta ve bazı şehirlerin yönetimini elinde bulundurmaktadır. Yerel seçimlerde kullanılan ırkçı sloganlar dikkat çekicidir.

“Örneğin 2017'deki yerel seçimlerde La Hague'da halka seslenen Wilders “Bu şehirde ve Hollanda'nın diğer şehirlerinde daha mı çok yoksa daha mı az Faslı istiyorsunuz?” diye sorunca halk “Daha az, daha az” diye cevap vermişti (Dukanovic, 2014, s. 14)”. Diğer yandan PVV, Hollanda'nın iki kamaralı parlamentosunun 75 üyeli senatosuna 2011'de yüzde 12.74'lük oyla 10 senatör, 2015'deki seçimlerde ise yüzde 11.58'lik oyla 9 senatör sokmuştur. Ancak söz konusu senatörlerin eyalet meclisleri tarafından seçildiğini hatırlatmak gerekiyor. Hollanda'da valiler ve belediye başkanları kral tarafından atanmaktadır. Partiler sadece eyalet meclislerinin üyeliği için yarışır. Seçilen üyelerse senato üyelerini seçerler. Öte yandan, Avrupa Parlamentosu (AP) için yapılan seçimlere de katılan PVV, 2009 ve 2014'teki seçimlerde AP'ye 4 milletvekili göndermiştir.

Kuipers'ın (2011, s. 15) bildirdiğine göre “2010 yılında parti programlarına bakılarak yapılan bir araştırmaya göre PVV Hollanda'da yüzde 13.9 ile en popülist parti seçilmiştir”. Bu rakam diğer partilerin oranlarının yüzde 1.1 ile 3.9 arasında olması nedeniyle oldukça yüksektir. “PVV'in ideolojisi milliyetçi, İslam karşıtı, muhafazakâr ve liberal elementlerden oluşan popülizmdir (Lucardie&Voerman, 2013, s. 191)”. Milliyetçi politikaların temelinde yabancı göçü vardır. PVV'ye göre Hollanda Judeo-Hristiyan bir kültüre sahiptir ve dolayısıyla ülkeye yerleşen yabancılar bu kültüre adapte olmalıdırlar. Parti bilhassa Batı Avrupa dışından gelen göçün engellenmesini talep etmektedir. Türkiye'nin AB'ye üye olmasını istememelerinin en önemli nedeni de göç meselesidir. Çünkü PVV'ye göre Türkiye'den gelecek Müslüman göçmenler kendi medeniyetlerine zarar verecektir. PVV bu bağlamda çifte vatandaşlığa da tabiiyetin hangi ülkeye olduğunun muallak olduğu iddiasını öne sürerek karşı çıkmaktadır. 2007'de *İşçi Parti* milletvekilleri Faslı Ahmed Aboutaleb ve Türk Nebahat Albayrak'ın bakan olmasına karşı gelmişlerdir ve fakat iki göçmen kökenli vekil diğer partilerin desteğiyle bakan olmuştur. Partinin 2010 yılı seçim programında göçle ilgili menfi politikalara rastlamak mümkündür. Programdan anlaşıldığına göre PVV iktidara gelirse suç işleyen yabancıları ve çifte pasaportlu vatandaşları hapis yattıktan sonra ülkelerine gönderecek, AB'ye yeni üye ülkelerle Müslüman ülkelerden işçi alımını durduracak, suç işleyenlerin etnik kökeni listelenecek, göçmenlere asimile olma anlaşması imzalatılacak ve Türkiye'nin AB üyeliğine karşı gelinecek (PVV, 2018).

PVV'nin göçün dışında karşı çıktığı diğer bir konu Hollanda'nın AB üyeliğidir. Geert Wilders henüz PVV'yi kurmadan önce Avrupa Anayasası ile ilgili yapılan referandumda “Hayır” oyları için çaba sarf etmişti. Wilders ve başkanı olduğu PVV'ye göre AB üyeliği Hollanda'nın ulusal egemenliğiyle çelişmekte ve bağımsızlığına gölge düşürmektedir. Çünkü iddialarına göre ülke ile ilgili kararları Hollandalı siyasetçiler değil Brüksel'deki AB bürokratları vermektedir. Bu yüzden AB'den çıkılmasını ve ulusal para biriminin yeniden kullanılmasını talep etmektedirler. Euroseptik bir politikaya sahip olan parti Avrupa entegrasyonuna etnik ve işçi göçü gibi nedenlerle de karşı çıkmaktadır. Yine partinin 2010 yılındaki vaatlerine bakarsak AB ile ilgili olarak; yeni AB üyesi ülkelerin işçilerinin Hollanda'da çalışmasını engelleme, AB'den temelli çıkma, eski para birimi Guilder'i Euro'nun yerine kullanma, Avrupa Parlamentosunu ortadan kaldırma, hiçbir AB faaliyetine katılmama, AB bayrağından Hollanda yıldızını çıkarma ve AB ile ilgili konularda referandum yapma zorunluluğu getirme gibi maddelere rastlıyoruz (PVV, 2018). “Dolayısıyla Mart 2017 seçimlerinde PVV'nin birinci parti olamaması en çok da AB'yi sevindirmiştir (Archick, 2017, s. 3)”.

17 Milyon nüfuslu Hollanda'da 900 bin Müslüman yaşamakta ve 450 civarında cami bulunmaktadır. PVV'nin varlığını sürdürmede ve Wilders'in sürekli gündemde olmasının en önemli nedeni şüphesiz ki İslam düşmanlığıdır. Bayraklı&Hafez'a (2016, s. 398) göre “Hollanda'daki İslamofobinin artışındaki en önemli etken PVV'nin propagandalarıdır”. Wilders katıksız bir İslam düşmanı olduğunu gizlememekte ve parti faaliyetlerinin çoğu İslam aleyhtarlığı üzerine bina edilmektedir. Wilders'in bu konuda birçok basılı ve görsel eseri (“Fitne” belgeseli gibi) vardır. Wilders'in ideoloğu Martin Bosma'ya göre İslam bir din değil, çoğunluk üzerinde tahakküm kuran fanatik bir siyasi ideolojidir. “Bu yüzden İslami okullar kapatılmalı, daha fazla cami açılmamalı ve Müslüman göçmenlerin ülkeye girişine izin verilmemelidir (Dukanovic, 2014, s. 15)”. Wilders ise daha ileri gidip “Kur'an” ile Hitler'in “Kavgam” isimli kitabını bir tutmuştur. “Wilders ayrıca İslam'ı hasta, faşist ve totaliter bir ideoloji olarak görmektedir (Bot, 2017, s. 13)”. Ona göre başörtüsü yasaklanmalı ve Faslı holiganlar ayaklarından vurulmalıdırlar. Wilders her ne kadar Müslümanlardan değil İslam'dan nefret ettiğini söylese de İslamsız bir Müslümanlığın olmayacağını bilememesi

mümkün değildir. PVV'nin parti programına bakarsak; İslami kesimden Yahudiler ve LGBT üyelerine yapılan saldırılar sert bir biçimde cezalandırılmalı, helal ve koşer kesimi yasaklanmalı (koşerle ilgili bölüm sonradan çıkarılmıştır), Müslüman ülkelerden işçi göçü yasaklanmalı, İslam'ın karşı geldiği kadın-erkek eşitliğine sahip çıkılmalı, başörtüsü için vergi konulmalı, Kur'an-ı Kerim yasaklanmalı, Türkiye'nin AB ve NATO üyeliğine karşı gelinmeli ve Filistinlere verilen destekler durdurulmalı gibi maddeler görüyoruz (PVV, 2018). Ancak İslam'dan bu kadar nefret eden Wilders ve PVV'nin Yahudilik, Siyonizm ve İsrail sevgisi dikkat çekicidir. İslam karşıtlığını körüklerken Yahudi karşıtlığına meydan okuyan Wilders'in helal kesimi yasaklarken koşeri desteklemesi, İsrail'e toz kondurmaması ve ikinci vatani olarak görmesi onun yabancılar arasında tercihli ayırım yaptığının kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca bu sevgi aşağıda da izah edileceği üzere Yahudi lobbiesinden alınan maddi desteklerle de ilgisi olabilir.

Fakat şunu da belirtmeli ki PVV her konuda yasağcı olmayıp liberal tutum sergilediği alanlar da vardır. “Örneğin parti ekonomik olarak vergi indirimi, kamu hizmetlerinin maliyetlerinin azaltılması ve çevre gibi konularda liberal görüşlere sahiptir (Dukanovic, 2014, s. 14)”. PVV'nin tek üyesi Wilders olup başka üyelikler kabul edilmemektedir. Çünkü yeni üyelerin sorun çıkarma, finansal olarak partiyi domine etme ve gizli gündemlerini uygulama gibi problemlere sebep olmasından korkuluyor. Ancak Wilders bu yüzden otoriter olmakla ve parti içi rekabeti engellemekle suçlanıyor. Finansal bağlamda, PVV şeffaf olmamakla itham edilmektedir. Bağışlar *PVV'nin Dostları* isimli dernek üzerinden yapılmaktadır. Dolayısıyla tüm bağış sanki tek bir dernek tarafından yapılmış görünmektedir. Aslında 1000 ve daha fazla üyesi olan her partiye devlet yardımı yapılmaktadır. Ancak PVV'nin sadece bir üyesi (Geert Wilders) olduğu için söz konusu yardım alınmamaktadır. Diğer yandan, diğer partiler gibi PVV de Avrupa Birliğinden destek almaktadır. “Bazı gözlemciler göre parti ABD'deki (ve belki de İsrail'deki) büyük muhafazakâr organizasyonlar ve kişilerden yüklü miktarda bağışlar almaktadır (Lucardie ve Voerman, 2013, s. 198)”. Partinin 2014 yılı için yayınladığı finansal durum belgesi bu iddiayı doğrular nitelikte. Buna göre 2014'te Kaliforniya merkezli *David Horowitz Freedom Center*'dan 148 bin Euroluk bağış alındı. Partinin eski milletvekillerinden Hero Brinkman da PVV'nin David Horowitz, *Middle East Forum*'un Başkanı Daniel Pipes ve Amerikan önemli lobi gruplardan para aldığını kabul etmektedir (Deutsch ve Hosenball, 2018). Gerek Horowitz gerekse de Pipes Amerika'da İslamofobinin yayılmasında en aktif rol oynayan Yahudi kökenli şahıslar olarak kabul edilmektedirler. Wilders'in de İslam düşmanlığı bağlamında ABD'de Yahudi lobbiesine ait *Memri*, *MeForum* ve *Jihadwatch* gibi platformları taklit etmesi onun radikal gruplardan destek aldığının ve İsrail sevgisinin bir sebebinin de söz konusu maddi destekler olduğu görüşünün doğruluğunu teyit eder niteliktedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Avrupa'da popülist partiler 1990'lardan itibaren siyaset sahnesine girmiş ve kendilerini göstermeye başlamışlardır. Halkın ilk başlarda rağbet etmediği partiler zaman içinde iktidar ortağı olacak düzeyde oy toplamayı başarabilmişlerdir. Günümüzde hemen her Avrupa ülkesinde etkili bir popülist parti bulunmaktadır. Daha çok mağdur kesimler, marjinal gruplar, milliyetçiler, yabancı düşmanları, AB karşıtları, işsizler, düşük gelirli ve erkeklerden oy aldıkları saptanan popülist partilerin politikaları yabancı düşmanlığı, İslam düşmanlığı ve AB karşıtlığı üzerine kuruludur. Ayrıca sosyal sorunları da istismar eden partiler, hem aşırı sağ hem de aşırı sol siyaset içinde yuvalanmayı başarabilmişlerdir. Popülist partiler göçmenleri ve mültecileri homojen toplumlarını bozmakla, yabancı işçileri kendi vatandaşlarının işsiz kalmalarına neden olmakla, Müslümanları Avrupa kültürünü dejenere etmekle ve AB'yi ülkelerinin bağımsızlığına ve egemenliğine tehdit oluşturmakla itham etmektedirler. Partilerin kendilerinden olmayan her şeye (bilhassa Doğulu olanlar) karşı gelmeleri akla oryantalist anlayışın hala canlı olduğunu getirmektedir. AB bağlamında, birçok yazarın da üzerinde ittifak ettiği gibi, eğer AB olmasaydı Avrupa ülkelerinin bugünkü refahı ve barışı yakalamaları mümkün olmayacaktı. Yabancıların Avrupa'ya yerleşmesi ise İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa menşeli bir politikadır. Öte yandan birçok yabancı göçmen eski sömürge ülkelerinden gelmiştir ki söz konusu ülkeler sömürgeci Avrupa ülkeleri tarafından yüzyıllar boyu sömürülmüşlerdir.

Popülizmin Hollanda'daki temsilcisi olan PVV aşırı ırkçı ve aşırı İslam düşmanı Geert Wilders'in ürünüdür. Partinin tek üyesinin Geert Wilders olması onun başkalarına karşı paranoya düzeyinde olan güvensizliğinin yanı sıra partinin bütün politikalarının tek-adam tarafından üretildiğinin ve uygulandığının ispatıdır. PVV, Hollanda menşeli olmayan her fikri, dini, şahsı ve uluslararası örgütü reddetmektedir. Öyle ki Hollanda'nın AB'den çıkmasını bile talep edebilmektedir. PVV'nin politikalarında şüphesiz en çok yeri İslam ve Müslümanlar işgal etmektedir. Wilders sadece Müslümanları dışlamamakta, aynı zamanda şedit bir şekilde saldırmaktadır. Ancak öldürüleceği korkusuyla toplum içine çıkamamaktadır. Öte yandan Wilders İslam'a ne kadar saldırıyorsa Yahudiliğe de bir o kadar muhabbet besliyor. Ayrıca Yahudi gruplardan maddi destek alıyor. Dolayısıyla Avrupa genelindeki popülist partiler oryantalist olarak tanımlanırsa, PVV'yi ek olarak Siyonist olarak tanımlamak doğru olacaktır.

Son olarak, popülist partilerin ülkenin makro politikalarına tesir edecek düzeyde oy almaları, uyguladıkları siyasetin Avrupa halkı tarafından daha çok kabul görmeye başladığını gösteriyor. Dolayısıyla popülizmin yükselişini sadece partilere değil oy verenlere de bağlamak doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

- Aktan, S. (2019). Almanya ile fransa arasında imzalanan aachen anlaşması neyi hedefliyor? 13.04. 2019 tarihinde <https://tr.euronews.com/2019/01/22/almanya-ile-fransa-arasinda-imzalanan-aachen-dostluk-antlasmasi-neyi-hedefliyor> adresinden erişilmiştir.
- Archick, K. (2017). *The dutch parliamentary elections: Outcome and implications*. Washington: CRS Insight Press.
- Bayraklı, E. ve Hafez, F. (2016). *European islamophobia report*. Istanbul: SETA Yayınları.
- Beauchamp, Z. (2018). *It happened there: how democracy died in Hungary*. 12.12.2018 tarihinde <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/9/13/17823488/hungary-democracy-authoritarianism-trump> adresinden erişilmiştir.
- Bot, M. (2017). Elements of anti-islam populism: critiquing geert wilders' politics of offense with marcuse and adorno. *Journal for Contemporary Philosophy*, 2, 13-25. Erişim adresi: <http://krisis.eu/nl/elements-of-anti-islam-populism-critiquing-geert-wilders-politics-of-offense-with-marcuse-and-adorno/>
- Bryder, T. (2009). *Populism – a threat or a challenge for the democratic system?* Copenhagen; University of Copenhagen Press.
- BUDAPEST TIMES Radical nationalist jobik for toppling trianon borders, says mep. (2009). 12.04. 2019 tarihinde <http://www.budapesttimes.hu/content/view/12240/219/> adresinden erişilmiştir.
- Canovan, M. (1981). *Populism*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Deiwiks, C. (2009). Populism. *Living Reviews in Democracy*, 1-9
- Deutsch, A. Ve Hosenball, M. (2012). Exclusive: u.s. groups helped fund dutch anti-islam politician wilders. 13.04.2019 tarihinde <https://www.reuters.com/article/us-dutch-wilders-us/exclusive-u-s-groups-helped-fund-dutch-anti-islam-politician-wilders-idUSBRE8890A720120910> adresinden erişilmiştir.
- Dittrich, P. J. (2017). *Social networks and populism in the eu: Four things you should know*. Berlin: Jacques Delors Institut Press.
- Đukanović, D. (2014). *Populist parties in selected european countries*. Turku: University of Turku Press.
- Duverger, M. (1959). *Political parties: Their organization and activity in the modern state*. London: Methuen&Co.

- Greven, T. (2016). *The rise of right-wing populism in europe and the united states*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Press.
- Hazenberg, J. (2017). *The dutch election: Populism loses a round, but democracy is still in trouble*. Brussels: Heinrich Böll Stiftung European Union Press.
- HISTORY Populism in the united states: A timeline. (2018). 13.04.2019 tarihinde <https://www.history.com/topics/us-politics/populism-united-states-timeline> adresinden erişilmiştir.
- Hurt, P. (1930). The rise and the fall of the “know nothings” in california. *California Historical Society Quarterly*, 9(1), 16-49.
- John, T. (2017). *What to know about geert wilders, the 'dutch trump'*. 25.02.2018 tarihinde <http://time.com/4696459/geert-wilders-the-dutch-trump/> adresinden alınmıştır
- Kuipers, J. (2011). *The pvv, the dutch populist party? Measuring populism in the netherlands: a quantitative text analysis*. 04.04.2018 tarihinde <https://anzdoc.com/the-pvv-the-dutch-populist-party-measuring-populism-in-the-n.html> adresinden alınmıştır.
- Lewandowsky, M. (2014). *Alternative für deutschland (AfD); A new actor in the german party system*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung Press.
- Lucardie, A., ve Voerman, G. (2013). *Geert wilders and the party for freedom: A political entrepreneur in the polder*. in K. grabouw, & f. hartleb (eds.), *exposing the demagogues: right-wing and national populist parties in europe*. Brussels: Centre for European Studies & Konrad-Adenauer Stiftung Press.
- McDonnell, D. (2006). A weekend in padania: Regionalist populism and the lega nord. *Politics*, 26(2), 126-132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2006.00259.x>
- Mudde, C. ve Kaltwasser, C. (2017). *Populism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- PVV. Party program. 2018. 20.01.2018 tarihinde <https://www.pvv.nl/> adresinden alınmıştır.
- Ray, M. (2017). *Geert wilders*. 03.05.2018 tarihinde <https://www.britannica.com/biography/Geert-Wilders> adresinden alınmıştır
- Riker, W. (1982). The Two-Party System and Duverger's Law: An Essay on the History of Political Science. *The American Political Science Review*, 76(4), 753-766
- Skolkay, A. (2000). Populism in central eastern europe. In: *Thinking Fundamentals, IWM Junior Visiting Fellows Conferences*, 9: Vienna.
- Spoerri, M. (2013). Netherlands: geert wilders, the dutch “cricket”. *ISPI Commentary*, 1-2. Erişim adresi: <http://www.ispionline.it>
- Stuart, D. (2016). A brief history of populism. 14.04 tarihinde <http://www.davestuartjr.com/wp-content/uploads/2012/07/AoWABriefHistoryofPopulism-1.pdf> adresinden erişilmiştir.

Swallow, P. (2017). Explaining the rise of populism in poland: The post-communist transition as a critical juncture and origin of political decay in Poland. *Inquiries Journal*, 10(07).

Szczerbiak, A. (2019). *Will Poland's Law and Justice party win this year's elections?* 13.04.2019 tarihinde <https://emerging-europe.com/voices/will-polands-law-and-justice-party-win-this-years-elections/> adresinden erişilmiştir.

Viola, D. (2016). *Routledge handbook of european elections*. New York: Routledge.

Vossen, K. (2017). *The power of populism: Geert wilders and the party for freedom in the netherlands*. New York: Routledge.

Wolf, M. v. (2017). *Dutch elections overtaken by populist, anti-establishment parties*. 27.02.2018 tarihinde <https://www.voanews.com/a/dutch-elections-overtaken-by-populist-and-anti-establishment-parties/3688098.html> adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Populism has been on the rise in Europe since 1990s due to various reasons, particularly immigration and refugee influx. Arguing that newcomers will spoil homogeneity of their society, European people showed their reaction via supporting far-right and sometimes far-left political parties. Almost in every European country, there is a populist party that claims to defend ethnical structure of their country, religion, jobs, social life, etc. While populist parties were not given credit during 90s and early 2000s, it is now a crucial matter of national politics in Europe. There is at least one popular far-right party in each European country and their share of votes in elections has risen so much that they can even be ruling parties, coalition partners or main opposition parties. As for voters, racists, unemployed people, men, radical Christians, etc. support populist parties.

Populism in Europe

Whether populism is a movement or an ideology is still discussed among scholars. Though there is no common understanding about the term, it is clear that populism in Europe is against liberalism, conservatism, socialism and other political and economic systems. What it offers is a holistic and unifying approach to social life. Populist parties come into being due to social factors like unemployment, instability, security problem, identity crisis, exclusion, and so on. Some experts even argue that globalization and post-modernism are the main causes of populism. Populists are against representative democracy, put people into the center of their politics and have no affiliation with any religious or professional groups. In addition, almost all parties have a charismatic leader like Berlusconi, Haider, Le Pen, Wilders and Kurz. Those leaders can mobilize and unite people with their rhetoric. It will be misleading to assert that populism is only specific to far right and left parties. Center parties also use the same discourse before elections in order to increase their votes. All populist parties dream of a puritan country, are anti-immigrant, nationalistic and against dual citizenship. They are also Euroseptic as they think the EU is destroying their sovereignty.

Populist Parties in Europe

Front National of France, *Dansk Folkeparti* of Denmark, *Sverigedemokraterna* of Sweden, *UKIP* of the United Kingdom, *Alternative für Deutschland* of Germany, *Freiheitliche Partei Österreichs* of Austria, *Prawo i Sprawiedliwość* of Poland, *Fidesz* of Hungary, *Fremskrittspartiet* of Norway and *Perussuomalaiset* of Finland are among the most prominent populist parties in old continent. They have a vote range from 5% to 45%. While some of them have become the biggest party and rule their countries, many of them rank second or third in elections. However, almost all populist parties increase their votes in every new election. In addition, their capability of changing country agenda is notable. For example, UKIP had provoked ruling Conservative Party to hold a referendum in the United Kingdom, resulting in the exit of the country from the EU.

Partij voor de Vrijheid-PVV

Among discussed parties above, none of them are as much unique as *Partij voor de Vrijheid* (PVV) of the Netherlands. PVV is different because it has one member, party president Geert Wilders. In addition, it receives considerable amounts of funds from Jewish lobby and Israel. While all other parties are Islamophobic, anti-Semitic, xenophobic and racist, PVV follows the same line except being anti-Semitic. Wilders has good relations with Israel where he lived for two years and sees it as his second home. Thus, PVV closes doors of the Netherlands to all foreigners except Jews. On the

other hand, Geert Wilders, as he openly confesses, is a staunch opponent of Muslims and Islam. He and his party has been involved in and launched many anti-Islamic campaigns. Yet, being such a hard-liner has positive response from Dutch people that PVV is listed second or third in every election.

Conclusion, Discussion and Proposals

It is expected that more populist parties may come to power in Europe in near future. If such predictions come true, even the future of the European Union might be in danger as nationalism flamed by aforementioned parties may destroy supra-national union. Being the guarantee of peace in the continent, dissolution of the EU may cause more turmoil since populist policies are mostly counter-productive. While worrying about policies of populist parties, one should not forget to take into account the fact that people welcome xenophobic, racist and anti-immigrant policies of the parties. Therefore, just accusing charismatic leaders or party leaders may be misleading and cause missing other structural factors. Populism is a great problem of Europe (and the whole World) and it must be tackled with immediate actions.

Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullardaki Uygulamaların Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi

Özgür Babayigit

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat
ozgur.babayigit@bozok.edu.tr
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6123-0609>

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 17.01.2019

Revize Tarihi: 07.05.2019

Kabul Tarihi: 07.05.2019

Atf Bilgisi

Babayigit, Ö. (2019). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1),43-53.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların, sınıf öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelenmesidir. Araştırma tek grup öntest-sontest deneysel desenedir. Araştırmanın evrenini Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan 27 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 2017 yılı şubat ve mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Yozgat'ta bulunan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda dört haftalık süre ile uygulama yapılmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencileriyle deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan plan kapsamında, öğrenciler tarafından, birleştirilmiş sınıflarda ders etkinlikleri ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, $t_{(26)}=1,48$, $p>,05$. Öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,20$) ve sontest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,37$) incelendiğinde, sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin olumlu yüksek derecede tutum sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öğretmenlik tutumunda az da olsa katkı sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, ilkokul, sınıf, tutum, uygulama.

Investigation of the Effects of Primary School Teacher Program Students on Teaching Attitudes of Practices in Multigrade School

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of the applications in the multigrade class primary schools on the teaching attitude of the fourth year students of the classroom teacher program in the multigrade classrooms. The only group of research is pretest-posttest experimental design. The population of the study is composed of the fourth grade students studying in the Yozgat Bozok University Faculty of Education. There are 27 students in the multigrade classrooms. Attitude scale related to teaching was used as data collection tool. The research was conducted in February and March 2017. In the scope of the research, a four-week period was applied in the unified class primary schools in Yozgat. Experimental procedure was carried out with fourth grade students in the classroom teaching program that took the teaching class in the multigrade classes. Within the scope of the plan prepared by the researcher, lesson activities and practices were realized by the students in the multigrade classes. In the analysis of the data, t test was applied for the related samples. At the end of the study, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the attitude scale related to teaching, $t_{(26)}=1,48$, $p>,05$. When the mean scores of the attitude scale ($\bar{x}=4.20$) and posttest mean scores ($\bar{x}=4.37$) of the students were examined, it was determined that the students of the senior education department had a positive attitude towards teaching. Although there was no significant difference between the pre-test scores of the attitude scale and the posttest scores of the teaching attitude scale, it was observed that it contributed a little to the teaching attitude.

Keywords: Multigrade class, elementary school, practice, attitude.

Giriş

Birleştirilmiş sınıf, ülkemiz gerçeklerinden biridir. Öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının yetersizliği, derslik sayısının yetersizliği veya yerleşim birimlerinin dağılımı gibi nedenlerle

birleştirilmiş sınıf uygulamasına başvurulmaktadır. Birleştirilmiş sınıf, öğrenci açısından bir dezavantaj olarak görülse de, öğrencilerin zorunlu olan ilkokul öğrenimini almaları bakımından önemlidir.

Birleştirilmiş sınıf, bir öğretmenin sorumluluğunda, farklı yaş gruplarındaki iki veya daha fazla sınıfın aynı zaman diliminde bir araya getirilmesidir (Little, 2006; Hargreaves, Montero, Chau, Sibli ve Thanh, 2001; Berry, 2001; Birch ve Lally, 1995; Thomas ve Shaw, 1992). Bir başka tanımla; bir okulda, birden fazla sınıfın birleştirilmesiyle bir grup oluşturulmasına birleştirilmiş sınıf denilmektedir (Gültekin, 2012; Erdem, 2015). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması dünyanın farklı ülkelerinde uygulanmaktadır (İzci, Duran ve Taşar, 2010). Türkiye’de geçmişte öğretmenlerin ve dersliklerin sayısının yetersizliği, mevcut durumda ise öğrenci sayısının azlığı gibi sebeplerle özellikle köy ilkokullarında birleştirilmiş sınıflarda öğretim gerçekleştirilmektedir (Dursun, 2006). Türkiye’de, nüfusu az olan yerleşim birimlerinde ilkokuldaki öğrenci sayısı az olduğundan her sınıfın çok az öğrenci mevcudu olmaktadır. Öğrenci sayısının çok az olduğu bu yerleşim birimlerinde dört derslikli okulların yapılması ve her seviyedeki sınıfa öğretmen görevlendirilmesi olanaklı ve ekonomik olmamaktadır (Gültekin, 2012; Taşdemir, 2014).

Okulda öğrencileri sınıflara ayırma fikri, 1800’lü yıllara kadar dayanmaktadır (Thomas ve Shaw, 1992). Sınıf, okulda ve öğretim kurumunda hızlı bir biçimde düzenleme birimi haline gelmiştir. Sınıf düzeyi ağırlıklı olarak öğrenci yaşına göre belirlenmektedir. Bir sınıf, aynı yaştaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu sınıflara bağımsız sınıf denilmektedir (Gültekin, 2012).

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda öğretim, tüm öğrencilerin zorunlu olan ilkokul eğitiminden yararlanması amacıyla hizmet eden bir eğitim gerçeğidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim özellikle köy olgusuna dayanmaktadır (Gültekin, 2012; Mulryan-Kyne, 2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin ortaya çıkmasına birbiriyle ilişkili üç sebep oluşturmaktadır. Bu sebepler şunlardır: (Erdem, 2015; Gültekin, 2012):

1. Öğrenci sayısının az olması.
2. Öğretmen sayısının yetersiz olması.
3. Derslik sayısının az olması.

Birleştirilmiş sınıf, ülkemizde uygulandığı gibi diğer dünya ülkelerinde de uygulanmaktadır. Bugün Avrupa Birliği ülkelerinin neredeyse tamamında, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulaması bulunmaktadır (MEB, 2012). Resim 1, Resim 2, Resim 3 ve Resim 4’te farklı ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulamaları görülmektedir.



Resim 1. Nepal’de Birleştirilmiş Sınıf (Little, 2006, s. 351).



Resim 2. Sri Lanka'da Birleştirilmiş Sınıf (Little, 2006, s. 354)



Resim 3. Vietnam'da Birleştirilmiş Okul (Little, 2006, s. 356)



Resim 4. Malawi'de Birleştirilmiş Sınıf (Little, 2006, s. 352)

Türkiye'de ise nüfus dağılımı, birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmektedir. Ülkemizin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullar mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığının 2011–2012 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulundaki 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmektedir. Türkiye'deki ilköğretim okullarının %35'i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (MEB, 2012). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2006) sınıf öğretmenliği lisans programı ders tablosuna göre, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi iki saat teorik bir derstir. Uygulaması yoktur.

Konu ile ilgili olarak Mulryan-Kyne, (2007); İzci, Duran, Taşar (2010); Sağ (2011); Yıldız ve Köksal (2009); İnce ve Şahin (2016); Eker ve Sıcak (2016); Taşdemir (2016); Sağ, Savaş ve Sezer (2009); İzci (2008); İter (2015); Kuzu ve Aslan (2016); Sağ (2010) tarafından çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan öğrencilerin görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı, tutum gibi özelliklerinin sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Ancak birleştirilmiş sınıflarla ilgili, sınıf öğretmenliği programı öğrencileri ile yapılan uygulamalı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

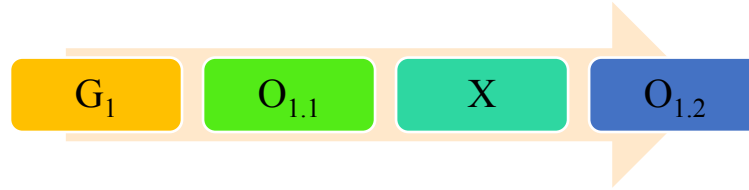
Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların, sınıf öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelenmesidir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2006) sınıf öğretmenliği lisans programı ders tablosuna göre, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi iki saat teorik

bir derstir. Uygulaması yoktur. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında yürürlüğe konulan sınıf öğretmenliği lisans programında ise birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi bulunmamaktadır. Yapılan bu araştırma ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine uygulama boyutu eklenmiştir. Bu uygulamanın etkisinin incelenmesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının Yükseköğretim Kurulu Başkanlığında öğretmenlik lisans programlarını hazırlayan komisyona faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş sınıf alanında çalışan araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırma tek grup öntest-sontest deneysel desenedir. Tek grup öntest-sontest deneysel desende bütün katılımcılar var olan tek gruba atandıktan sonra öntest uygulanmaktadır. Takip eden aşamada deneysel uygulama gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın son safhasında sontest uygulanmakta ve sonuçlar kayıt altına alınmaktadır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Öntest ile sontest puanları arasındaki fark, müdahalenin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Modelin simgesel gösterimi Şekil 1'deki gibidir (Karasar, 1994):



Şekil 1. Araştırma Modeli

Şekil 1'deki araştırma modelinde $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması halinin "X" den dolayı olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 1994).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Evren ve örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Patton, 2014). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışma ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ölçüt olarak, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alan öğrenciler belirlenmiştir. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alan 27 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 8'i erkek 19'u kız öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için izin alınmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tiptedir. Beş dereceli ölçekte ise en çok 115 puan alınabilir. Her iki ölçekten de alınabilecek en düşük puan 23'tür. Bu haliyle ölçeklerden alınan toplam puanlar, madde sayısına (23) bölünerek, bireylerin elde ettikleri ortalama madde puanlarına göre, bireylerin öğretmenliğe ilişkin tutumları hakkında bir yargıya varılabilmektedir.

Deneysel Süreç

Araştırma 2017 yılı şubat ve mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Yozgat'ta bulunan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda dört haftalık süre ile uygulama yapılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencileriyle deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan plan kapsamında, öğrenciler tarafından, birleştirilmiş sınıflarda ders etkinlikleri ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda sınıf öğretmeni süreci gözlemlemiştir. Gerekli yerlerde sınıf öğretmeni tarafından düzeltme ve katkılar yapılmıştır. Öğretmenli dersler ile birlikte ödevli derslerin sorumluluğu sınıf öğretmeni adayında olmuştur. Araştırmacı, deneysel süreçte sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerine danışmanlık hizmeti vermiştir. Ders planlarında yer alan kazanımlar çerçevesinde dersler yürütülmüştür. Bu planlarda ders kapsamında yürütülecek olan uygulamalar ve etkinlikler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerin "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği"ne belirtmiş oldukları işaretlemeler SPSS programına girilmiştir. Verilerin normal dağılımına grubun 50 kişiden az olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda $p=,16$ bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır.

Bulgular

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların, sınıf öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmada, deneysel süreç sonunda sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik tutum ölçeğine vermiş olduğu cevapların frekans ve ortalamaları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği Sontest Ortalama Puanları

MADDELER	f	\bar{x}
1. Öğretmenliğin, manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	27	4,48
2. Hiçbir zaman öğretmenlik yapmayı düşünmem.	27	0,56
3. Uzun dönemli tatil olanağı olsa da öğretmenlik yapmak istemem.	27	0,32
4. Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.	27	0,32
5. Öğretmenliği çok seviyorum.	27	4,56
6. İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.	27	0,20
7. Bence öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.	27	0,40
8. Bütün zorluklarına rağmen, öğretmen olmayı tercih ederim.	27	4,36
9. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	27	0,82
10. Bütün gün başkalarının çocuklarıyla uğraşmanın hiç çekici olmadığını düşünüyorum.	27	0,52
11. İstedğim bir yerde olsa bile öğretmenlik yapmam.	27	0,24
12. Çocuklarla ve genç kuşakla bir arada olmanın kişiyi zinde ve canlı tuttuğuna inanıyorum.	27	4,52
13. Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.	27	0,36
14. Öğretmenlik sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor.	27	0,28
15. Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.	27	4,28
16. Hem çalışıp hem kendime daha fazla vakit ayırabileceğim için öğretmenliği tercih ederim.	27	3,76
17. Kendimi, küçüklüğümden beri öğretmen olmak için hazırlıyorum.	27	3,52
18. Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.	27	0,56
19. Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	27	3,76
20. Çocukları sevsem bile öğretmenlik yapmak istemem.	27	0,52
21. Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	27	4,08
22. Hangi koşullar altında olursa olsun, öğretmenlik yaparım.	27	3,96
23. Öğretmenlik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim.	27	0,48

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Meuniyetlerine çok kısa bir süre kalmış olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine olan tutumlarındaki bu yükseklik dikkat çekicidir. Bu sonuç olumlu ve istenilen bir durumdur.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki uygulamaların, sınıf öğretmenliği lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmada, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği puanlarıyla ilişkili örneklem için t testi sonuçları Tablo 2’de belirtilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	27	4,20	,66	26	1,48	,15
Sontest	27	4,37	,61			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ortalamasının $\bar{x}=4,20$, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları ortalamasının $\bar{x}=4,37$ olduğu görülmektedir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, $t_{(26)}=1,48$, $p>,05$. Öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,20$) ve sontest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,37$) incelendiğinde, sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin olumlu yüksek derecede tutum sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öğretmenlik tutumunda az da olsa katkı sağladığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulamaların, sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmada öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ortalaması $\bar{x}=4,20$, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları ortalaması $\bar{x}=4,37$ olarak bulunmuştur. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, $t_{(26)}=1,48$, $p>,05$. Öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,20$) ve sontest puan ortalamaları ($\bar{x}=4,37$) incelendiğinde, sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin olumlu yüksek derecede tutum sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği öntest puanları ile öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öğretmenlik tutumunda az da olsa katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bulunan bu sonuca benzer bir şekilde, Sağ (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıflardaki uygulamaların sınıf öğretmeni adaylarının özyeterliliklerinde artışa neden olduğu ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili olarak İzci (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları önemlidir. Öğretmen adayları; birleştirilmiş sınıflar ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Fakülte öğrenimi sürecinde görmüş oldukları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin mevcut haliyle bu alandaki bilgi ve becerilerinin belli bir düzeye ulaşmasına katkı sağlamayacağı ortaya konulmuştur. Mezuniyet sonrası birleştirilmiş sınıflarda göreve başladıklarında öğrencilere nasıl davranılacağını yeterince bilmedikleri vurgulanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2006) sınıf öğretmenliği lisans programı ders tablosuna göre, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi iki saat teorik bir derstir. Uygulaması yoktur. Yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerine adı geçen ders kapsamında uygulama yaptırılmıştır. Uygulama sonucunda, lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik tutumunda az da olsa katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları kapsamında aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur:

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında, sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin mutlaka birleştirilmiş sınıflı ilkokullara götürülmesi gerekmektedir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından, sınıf öğretmenliği lisans ders programı hazırlanırken birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi için bir saat uygulama saati eklenebilir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği lisans derslerine birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin tekrar eklenmesi önerilmektedir.

- Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulamalar ardından, sınıf öğretmenliği programı öğrencileri ile nitel araştırmalar yapılabilir.
- Benzer çalışmalar, yatılı ilköğretim bölge okullarında yapılabilir.
- Benzer araştırmalar, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile yapılabilir.
- Benzer araştırmalar sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin özyeterlik algıları üzerine yapılabilir.

Açıklamalar: Bu araştırma, 08-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Lefke Avrupa Üniversitesinde düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir. Araştırmanın özeti sözlü bildiri olarak sunulmuş ancak tam metin olarak basılmamıştır.

Kaynaklar

- Birch, I. ve Lally, M. (1995), *Multigrade teaching in primary schools*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- Büyüköztürk, Ş. (2012), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eker, C. ve Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(37), 133-153.
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (yeni programa göre gözden geçirilmiş 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gültekin, M. (2012). Birleştirilmiş sınıflar. İçinde Gültekin, M. (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (ss. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. ve Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in peru, sri lanka and vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- İzci, E. (2008). İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 111-122.
- İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19-35.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (fırat ve dicle üniversiteleri örnekleri). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 23-32.
- Little, A. W. (2006). Education For All: Multigrade Realities And Histories. In *Education for All and Multigrade Teaching* (pp. 1-26). Netherlands: Springer.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2012). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/11110255_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Edt: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 44-57.
- Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 386-397.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Thomas, C. ve Shaw, C. (1963). *Issues in the development of multigrade Schools* (Vol. 172). Washington, DC: World Bank.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2006). Sınıf öğretmenliği lisans programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48.

Extended Abstract

Introduction

The multigrade class is one of the realities of our country. Multigrade class is applied for reasons such as lack of number of students, insufficient number of teachers, insufficient number of classrooms or distribution of settlements. Although the multigrade class is seen as a disadvantage for the student, it is important for the students to take the compulsory primary school education.

The aim of this study is to investigate the effects of the applications in the multigrade class primary schools on the teaching attitude of the fourth year students of the classroom teacher program. It is a two-hour theoretical course in teaching classes in multigrade classes, according to the course schedule of the classroom teacher degree program. There is no application. In the classroom teaching program put into effect by the Board of Higher Education in 2018, there is no teaching class in the multigrade classrooms. With this research, the application dimension was added to the teaching class in the multigrade classes. This is important in terms of examining the effect of the application. It is thought that the results of the research will be beneficial to the commission that prepares teaching license programs at the Presidency of Higher Education Council. Besides, it is thought that it will give an idea to the researchers working in the field of multigrade class.

Method

This research, in which the effects of the applications in the primary schools of the multigrade classrooms on the teaching attitude of the students of the classroom teaching program are examined in one group pretest-posttest experimental design. The population of the study is composed of the fourth grade students studying in the Yozgat Bozok University Faculty of Education. The sample was not taken, the whole universe was reached. In order to determine the universe and the sample, easy-to-use sampling and criterion sampling were used. As a criterion, the students who took the teaching class in the multigrade classes were determined. There are 27 students in the multigrade classrooms. 8 of these students are male and 19 are female. The research was conducted in February and March 2017. In the scope of the research, a four-week period was applied in the unified class primary schools in Yozgat. In the spring semester of 2016-2017 academic year, experimental process was carried out with fourth grade students in the classroom teaching program that took the teaching class in the multigrade classes. Within the scope of the plan prepared by the researcher, lesson activities and practices were realized by the students in the multigrade classes. The researcher provided consultancy services to fourth grade students in the classroom teaching program in the experimental process. SPSS program was used for data analysis. The markings that students have stated in the ları Attitude towards Teaching Scale Ii were entered into the SPSS program. As a result of the Shapiro-Wilks test, $p = .16$ were found. After determining the normal distribution of the data, t-test was applied for the related samples.

Results

The mean scores of the attitude scale pre-test scores were 4.20 and the post-test scores of the teacher attitude scale were found to be $\bar{x}=4.37$. There was no significant difference between the pre-test scores of the attitude scale and the post-test scores of the attitude scale related to teaching, $t_{(26)}=1.48$, $p>.05$. When the mean scores of the attitude scale ($\bar{x}=4.20$) and posttest mean scores ($\bar{x}=4.37$) of the students were examined, it was determined that the students of the senior education department had a positive attitude towards teaching. Although there is no significant difference between the attitude scale pre-test scores of the teaching attitude and the post-test scores of the attitude scale related to teaching, it seems that it contributes a little to the teaching attitude.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the multigrade classrooms lesson, the effects of the practices in the multigrade class primary schools on the teaching attitude of the fourth grade students were examined in this study. There was no significant difference between the pre-test scores of the attitude scale and the post-test scores of the attitude scale related to teaching, $t_{(26)}=1.48$, $p>.05$. When the mean scores of the attitude scale ($\bar{x}=4.20$) and posttest mean scores ($\bar{x}=4.37$) of the students were examined, it was determined that the students of the senior education department had a positive attitude towards teaching. Although there was no significant difference between the pre-test scores of the attitude scale and the

post-test scores of the teaching attitude, it was found that it contributed a little to the teaching attitude. Similarly to this conclusion, the results of the research conducted by Sağ (2010) showed that the applications in the multigrade classes lead to an increase in the self-efficacy of the teacher candidates. The results of the survey conducted by İzci (2008) are important. Teacher candidates; stated that their knowledge and skills about the multigrade classes were not sufficient. It has been revealed that the teaching classes in the multigrade classrooms they have seen during the faculty education process will not contribute to their level of knowledge and skills in this area to reach a certain level. It was emphasized that students did not know enough how to behave when they started working in post-graduation classrooms. Higher Education Council (2006) is a two-hour theoretical course in teaching classes in multigrade classes, according to the course schedule of the classroom teacher degree program. There is no application. With this study, the students of the classroom teaching program have been applied within the scope of the mentioned course. As a result of the application, it was revealed that undergraduate students contributed a little to their teaching attitude.

Within the scope of the research findings, the following recommendations were made:

- As part of the multigrade classroom teaching course, students of the classroom teaching program must be taken to primary schools with multigrade classrooms.
- The Board of Higher Education may add one hour of practice time for the teaching lesson in the multigrade classes during the preparation of the undergraduate program.
- It is recommended to add the teaching lesson again in the multigrade classrooms to the classroom teaching courses prepared by the Council of Higher Education.
- Qualitative research can be carried out with classroom teaching program students following the applications in primary schools.
- Similar studies can be done in regional boarding schools.
- Similar research can be done with multigrade classroom teachers and students.
- Similar research can be done on the perceptions of self-efficacy of the students in the undergraduate program.

Şikâyet Kurumu, Takibi Şikâyete Bağlı Suçlar

Münevver İlay Vuslat Şahin
Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Yüksek Lisans Öğrencisi, Kayseri
av.ilayvuslat@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0631-7650>

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 12.02.2019 Revize Tarihi: 12.06.2019 Kabul Tarihi: 12.06.2019

Atf Bilgisi

Şahin, M. İ. V. (2019). Şikâyet kurumu, takibi şikâyete bağlı suçlar, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 54-65.

ÖZ

Şikâyet, kovuşturma için şikâyet şartı aranan eylemlerde mağdurun, suçtan zarar görenin ya da yetkili temsilcilerinin; fiili ve faili öğrendiği tarihten itibaren altı ay içerisinde, kanunda belirtilen yetkili makamlara yazılı veya tutanağa geçirilmek üzere sözlü olarak yaptığı, failin yahut fiilin cezalandırılması amacı taşıyan başvurusudur. Ekseriyetle şikâyet edilen fiilin kendisidir ve buna bağlı olarak failin adı verilmeden de şikâyet mümkündür. Bu çalışmanın amacı, 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'nda şikâyet kurumunun yerinin, öneminin, niteliklerinin ve usulünün belirlenmesidir. Çalışmada öncelikle şikâyet kurumunun hukuki niteliğinin tartışılmış; kurumun ceza yargılaması açısından gerekli olup olmadığı, mevcudiyetinin amaca hizmet edip etmediği konularında fikir birliği bulunmadığı ve takibi şikâyete bağlı bir suçun icrası halinde hak sahibinin şikâyeti bulunmaksızın bu suça ilişkin soruşturma ve kovuşturma yapılamayacağı ortaya konulmuştur. Ceza hukuku bakımından şikâyet kurumu hem Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) hem de Ceza Muhakemesi Kanunu'nda (CMK) yer almıştır. Şikâyet kurumu genel hatlarıyla TCK'nın 73. Maddesinde; "soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı suçlar" başlığı altında usulü ise Ceza Muhakemeleri Kanunu'nda (CMK) düzenlenmiştir. Bu çalışmada şikâyet hakkına sahip olan kişi veya kişilerin kim olduklarına, şikâyet süresine ve usulüne dair bazı hususlar ile şikâyetten vazgeçme ve sonuçları gibi pek çok noktaya ilişkin tespitler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Şikâyet, suç, takibi şikâyete bağlı suç, soruşturma ve kovuşturma.

Complaint Institution, Tracking Complaint Crimes

ABSTRACT

The complaint is made orally, in order to be written or recorded in writing to the competent authorities specified in the law, for the purpose of investigating and prosecuting the crime within 6 months from the date of the actual and the perpetrator's learning, or the authorized representatives of the victim or offender who have been harmed by the victim or the crime due to the action attached to the complaint, is a statement of will for the purpose of punishing the offender. The aim of this study is to determine the place, importance and method of the complaint institution in the Turkish Penal Code numbered 5237. In the study, the legal nature of the complaint institution was discussed; It has been established that there is no consensus on whether the institution is necessary for criminal proceedings, whether the existence serves its purpose, and it is not possible to conduct an investigation and prosecution for this crime without the complaint of the right holder in the execution of an offense related to the complaint. In terms of criminal law, the complaint institution has been included both in the Turkish Penal Code (TCK) and in the Code of Criminal Procedure (CMK). In general terms of the complaint institution, Article 73 of TCK; the procedure of investigation and prosecution of offenses linked to the complaint is regulated in the Code of Criminal Procedure (CMK). In this study, some points about the person or persons who have the right to complain, some issues related to the duration of the complaint and the procedure and the findings related to the withdrawal and the consequences of the complaint have been identified.

Keywords: Complaint, crime, the crime that tracking is crime related to complaint, investigation and prosecution.

Giriş

Suç teşkil eden fiiller sosyal düzeni bozan ve bireylerin haklarını ihlal eden fiiller olması sebebiyle, hukuk düzeniyle koruma altına alınmış değerlere karşı bir zarar veya tehlikenin söz konusu olduğu durumlarda kural olarak yargılama makamı kendiliğinden harekete geçer. Çünkü devletin asli görevlerden biri de yargı organı aracılığıyla toplumsal ve bireysel menfaatleri korumak, düzeni bozucu

nitelikteki fiilleri cezalandırıp, toplumsal adaleti temin etmektir. Ancak kimi durumlarda çeşitli gerekçelerle yargılama makamının doğrudan doğruya harekete geçme kuralına istisna getirilmiş ve soruşturma ve kovuşturma fonksiyonunun icrası bazı şartlara bağlanmıştır.

Bu şartlardan belki de en önemlisi şikâyet kurumudur. Anayasa'nın "Hak Arama Hürriyeti" başlıklı 36. maddesindeki, "Herkes, meşru vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı ve davalı olarak iddia ve savunma ile adil yargılanma hakkına sahiptir." şeklindeki hüküm şikâyet hakkının Anayasa ile güvenceye alındığının en büyük kanıtıdır. Dolayısıyla bir suçun işlendiğinden bahisle şikâyetçi olan kişi, kanunda kendisine tanınan hakkı kullanmış olduğu için hukuka uygun bir zeminde hareket etmektedir (Can, 2016). Bu çalışmada şikâyet konusuyla ilgili, şikâyet hakkının kime ait olduğu, hakkın kullanılacağı süre, hakkın kullanılma usulü, bu haktan feragat etme veya yapılmış olan şikâyetten vazgeçme gibi bazı tartışmalı hususlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Şikâyet Kurumu

Şikâyet kurumu, anayasal bir hak olması sebebiyle hem Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) hem de Ceza Muhakemesi Kanunu'nda (CMK) yer almıştır. Şikâyet kurumu genel hatlarıyla TCK'nın 73. Maddesinde; "soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı suçlar" başlığı altında düzenlenmiştir. Buna göre; TCK Madde 73 – "(1) Soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı olan suç hakkında yetkili kimse altı ay içinde şikâyette bulunmadığı takdirde soruşturma ve kovuşturma yapılamaz.

(2) Zamanaşımı süresini geçmemek koşuluyla bu süre, şikâyet hakkı olan kişinin fiili ve failin kim olduğunu bildiği veya öğrendiği günden başlar.

(3) Şikâyet hakkı olan birkaç kişiden birisi altı aylık süreyi geçirirse bundan dolayı diğerlerinin hakları düşmez.

(4) Kovuşturma yapılabilmesi şikâyete bağlı suçlarda kanunda aksi yazılı olmadıkça suçtan zarar gören kişinin vazgeçmesi davayı düşürür ve hükmün kesinleşmesinden sonraki vazgeçme cezanın infazına engel olmaz.

(5) İştirak halinde suç işlemiş sanıklardan biri hakkındaki şikâyetten vazgeçme, diğerlerini de kapsar.

(6) Kanunda aksi yazılı olmadıkça, vazgeçme onu kabul etmeyen sanığı etkilemez.

(7) Kamu davasının düşmesi, suçtan zarar gören kişinin şikâyetten vazgeçmiş olmasından ileri gelmiş ve vazgeçtiği sırada şahsi haklarından da vazgeçtiğini ayrıca açıklamış ise artık hukuk mahkemesinde de dava açamaz".

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre hak, "adaletin, hukukun gerektirdiği veya birbirine ayırdığı şey, kazanç" (TDK, 2018) anlamındadır. Şikâyet hakkı özel hukuktaki haklardan olmayıp, bir kamu hukuku yetkisidir. Özel hukuk anlamında hak, ferdin hukukça korunan menfaat veya varlıkların gerçekleştirilmesi veya korunmasına ilişkin irade beyanıdır. Esasen bu haklar kullanıldıktan sonra dönülmez, şarta bağlanamaz ve dürüstlük kurallarına uygun olarak kullanılır. Bu anlamda şikâyet özel hukuk anlamında "bir hak değil, bireye tanınmış bir kamu hukuku yetkisidir" (Erem, 2018). Bu bağlamda, şikâyet hakkı, bir "sübjektif kamu hukuku hakkı"dır. Sübjektif kamu hukuku haklarının üç niteliği bulunmaktadır. Bunlar, fert ve kamu menfaatlerinin birlikte bulunması, ferdin hakkının karşısında devletin bir ödevi bulunması ve bu hakların bireyin hukuki ehliyetini genişletmesidir (Erem, Danışman ve Artuk, 2019).

Ceza Muhakemeleri Kanunu'nun (CMK) 158. maddesindeki ihbar ve şikâyetin usulüne ilişkin düzenlemelere yer verilmiş aynı kanunun 234. Maddesinde ise şikâyetçinin hakları sayılmıştır. Ayrıca İcra İflas Kanunu, Askeri Ceza Kanunu gibi özel hukuk alanına giren bazı kanunlarda da "şikâyet hakkı" konusuna yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmada sadece çalışmanın konusunu oluşturan ceza hukuku açısından şikâyet kurumuna yer verilecektir.

Ceza Muhakemeleri Kanunu'nun (CMK) 158. maddesinde ihbar ve şikâyetin usulüne ilişkin düzenlemelere yer verilmiş aynı kanunun 234. Maddesinde ise şikâyetçinin hakları sayılmıştır. Ayrıca İcra İflas Kanunu, Askeri Ceza Kanunu gibi özel hukuk alanına giren bazı kanunlarda da "şikâyet

hakkı” konusuna yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmada sadece çalışmanın konusunu oluşturan ceza hukuku açısından şikâyet kurumuna yer verilecektir.

“Bir suç dolayısıyla soruşturma ve kovuşturma, kural olarak, mağdurun veya suçtan zarar görenin iradesine bakılmaksızın, kamu adına re’sen yapılır” (Özgenç, 2014). Ancak bazı suçlar dolayısıyla soruşturma ve kovuşturma yapılabilmesi için kanun, yetkili kişilerin şikâyetinde bulunması zorunluluğunu getirmiştir. Şikâyet, bir suçun tüm unsurlarıyla gerçekleşmesine rağmen, failin cezalandırılması için kanun koyucu tarafından getirilmiş zorunlu bir şarttır. Yani suç, şikâyetten bağımsız olarak tamamlanmıştır, ancak bu suç dolayısıyla soruşturma ve kovuşturma yapılması için şikâyet şartının gerçekleşmesi gerekmektedir (Erem, Danişman ve Artuk, 2019).

Şikâyet kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır Özgenç'e göre (2014, s. 562) şikâyet; “mağdur veya suçtan zarar görenin yetkili mercie başvurarak, suç teşkil eden fiil dolayısıyla soruşturma ve kovuşturma yapılması yönündeki iradesini açıklaması”dır. Özbek, Kanbur, Doğan, Bacaksız ve Tepe'ye göre (2015, s. 133) “soruşturması ve kovuşturması şikâyete bağlı bir fiilden zarar gören kişinin, yetkili makamlardan bu fiil hakkında kovuşturma yapılmasını istemesine” şikâyet denir. Demirbaş ve Ertem'e göre (2018) “kanunda açıkça belirtile bazı suçlar nedeniyle suçtan zarar görenin kovuşturma arzusu”dur. Hakeri (2017) şikâyeti; “suçtan zarar gören kimsenin kovuşturulması şikâyete bağlı suçlarda ilgili makamlara suçun kovuşturulması iradesini bildirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Centel, Zafer ve Çakmut (2014, s. 590) ise şikâyeti, “Suçtan zarar görenin ceza soruşturması yapılmasında sakınca görmediğini ve failin cezalandırılmasını istediğini belirtmesidir” diye tanımlamıştır.

Tüm bu tanımlarda geçen ortak noktalar dikkate alındığında; şikâyet, kanunda kovuşturma için şikâyet şartı aranan eylem nedeniyle mağdur veya suçtan zarar görenin ya da yetkili temsilcilerinin, fiili ve faili öğrendiği tarihinden itibaren 6 ay içerisinde, kanunda belirtilen yetkili makamlara yazılı veya tutanağa geçirilmek üzere sözlü olarak yaptığı, failin yahut fiilin cezalandırılması amacı taşıyan irade açıklamasıdır denilebilir (Şahin, 2014). Başka bir deyişle, belli suçlardan zarar görenlerin, ceza kovuşturmasının muhtemel sakıncalarına karşı korunmaları amacı ile bu suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma, dolayısı ile ‘muhakeme’ yapılabilmesi için, kanunla konulmuş olan bir engelin kaldırılması şart koşulmuş ve bu engeli kaldırma işlemine şikâyet adı verilmiştir (Kunter, 2009).

Şikâyet Hakkı

Şikâyet hakkı, anayasal bir hak olup her suçta mümkündür. Şikâyet hakkı, bireyin devletten kendi menfaatine bir şey yapmasını isteyebilme hakkını ifade eden subjektif kamu hukuku hakkıdır (Erem, Danişman ve Artuk, 2019). Şikâyet, “kamu davası açılmasından sonra da söz konusu olabilmektedir. Kovuşturma evresine geçildikten sonra suçun şikâyete bağlı olduğunun anlaşılması halinde, mağdur açıkça şikâyetten vazgeçmediği takdirde yargılamaya devam edilmektedir” (CMK 158/6).

Şikâyete bağlı suçların soruşturulması ve kovuşturulması ancak şikâyet hakkı sahibinin bu hakkı kullanmasıyla mümkündür. Şikâyet kendisine suç işlenen kişilerce yapılır. Şikâyet hakkı kişiye sıkı sıkıya bağlı haklardan, bir istisnai durum dışında¹ mirasçılara geçmez. Eğer şikâyeti buna yetkili olmayan bir kimse yapmış ise, şikâyet geçersizdir. “Suçtan zarar gören küçük ise kanuni temsilcisi şikâyet hakkını kullanır. Suçtan zarar görenin kanuni temsilcisi varsa şikâyeti o yapar” (Güngör, 2009). Türk Ceza Kanunu'nun 53. Maddesi gereğince 11 yaşından küçüklere hakkında cezaya hükmedilemez. Türk Ceza Kanunu'nun 54. maddesine göre 11 yaşını bitirmiş ve 16 yaşından gün almamış çocukların, işlemiş oldukları suçları fark ederek sorumluluklarını bilme yetisine sahip olup olmadıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Yaşının küçüklüğü nedeniyle, akli hastalığı ya da arizi sarhoşluk ve buna benzer nedenlerden biriyle makul surette hareket etmek iktidarından mahrum

¹ TCK'nın 131/2. Maddesine göre, hakaret ve sövme suçlarında şikâyet hakkının ölenin ikinci dereceye kadar üstsoy ve altsoy ile eşi veya kardeşlerine geçmektedir.

olmayan her şahıs Medeni Kanun'da mümeyyizdir. O halde “mümeyyiz” kelimesinin anlamı yasalarımıza bütünüyle dikkat edilecek olursa, bir şahsın aklının başında, yaptığı işin bilincinde olmasıdır (Dinçmen, 1984). Bu bağlamda “16, 17 ve 18 yaşındakiler işledikleri fiillerin anlam ve sonuçların algılama ve bu fiille ilgili olarak davranışlarını yönlendirme yetenekleri bulunduğundan şikâyet hakkını kullanırlar. 13, 14 ve 15 yaşındakiler ayırt etme gücüne (temyiz kudretine) sahip olduklarının anlaşılması halinde (doktor raporu ile) şikâyet haklarını kullanırlar” (Albayrak, 2008, s, 288).

Şikâyetin Tasnifi

Suçlar kural olarak re'sen soruşturulup kovuşturulur. Sadece kanun tarafından bir suçun takibinin açıkça şikâyete bağlı olarak tasniflenmesi durumunda şikâyet söz konusu olmaktadır. (Güngör, 2009). Kanun şikâyeti bazı hallerde fiile bağlı olarak, bazı hallerde ise failin niteliğine göre düzenlemiştir. Bu anlamda şikâyete bağlı suçları, mutlak ve nispi olarak ikiye ayırmak mümkündür (Can, 2016). Bazı suçlar şikâyet şartı gerçekleşmeksizin mutlak olarak takip edilemeyen suçlardır. Örneğin, taksirle yaralama (TCK m. 89), reşit olmayanla cinsel ilişki (TCK m. 104), cinsel taciz (TCK m. 105) suçları mutlak olarak takip edilen suçlardır.

Re'sen kovuşturmaya tabi bazı suçların, birtakım nedenlerden dolayı, örneğin fail ile suçtan zarar gören arasındaki belirli derecedeki yakınlık dolayısı ile istisnaen şikâyet şartına tabi tutulma durumunu “nispi şikâyete bağlı suçlar” olarak açıklamak mümkündür (Demirbaş, 2018). Örneğin, hırsızlık suçu, belli derecede akrabalar tarafından işlenmesi halinde takibi şikâyete bağlanmıştır (TCK m. 167). Aynı şekilde nitelikli cinsel saldırı suçlarında şikâyet şartı aranmamasına, yani mutlak şikâyete bağlı suçlardan sayılmasına rağmen, bu suçun eşe karşı işlenmesi halinde, fiilin soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete tabi tutulmuş olup nispi şikâyete bağlı suçlar arasında sayılmalıdır (TCK. m.102/2).

Şikâyetin Hukuki Niteliği

Şikâyet kurumuna hem TCK'da hem CMK'da yer verilmesi ve kurumun ceza yargılaması üzerindeki fonksiyonu sebebiyle, şikâyetin maddi hukuka mı, yoksa usul hukukuna mı ait olduğu konusunda öğretide bazı tartışmalar mevcuttur. Şikâyetin hukuki niteliğini açıklamaya yönelik farklı görüşler ileri sürülmüştür. Aşağıda bu görüşlerden bazıları sunulmaktadır:

Şikâyeti Usul Hukuku Kurumu Olarak Kabul Eden Görüş

Literatürde ağırlıklı olarak kabul edilen görüş, şikâyetin Ceza Usul Hukuku alanına ait bir hak olduğu yönündedir (Centel, Zafer ve Çakmut, 2014; Koca ve Üzülmöz, 2018; Öztürk, Tezcan, Erdem, Sırma, Kırıt Saygılar, Özüydin, Akcan Alan, Erden ve Tütüncü, 2015;Yenisey ve Nuhoğlu, 2014). Suç, şikâyetten bağımsız olarak tamamlanmıştır. Ancak bu suç dolayısıyla soruşturma ve kovuşturma yapılması için şikâyet şartının gerçekleşmesi gerekmektedir (Erem, Danışman ve Artuk, 2019).

Soruşturma makamları, şikâyet edildiği takdirde şikâyete tabi suçlar bakımından suç teşkil eden fiilin cezalandırılması için kovuşturma aşamasına geçmektedir. Ancak şikâyet edilmediği takdirde ise kovuşturma aşamasına geçememektedir. Zira şikâyetten önce de, suç vardır. Şikâyet, suç hakkında kovuşturma başlatabilmek için gerçekleşmesi gereken bir şarttır. Yani devletin cezalandırmak hakkı şikâyetten gelmez ancak şikâyet muhakemeye engel olan durumu kaldırır.

Şikâyetin olmadığı durumlarda zamanaşımı süresi, şikâyet tarihinden değil suç tarihinden itibaren işlemeye başlamakta, cezalandırılabilme şartı söz konusu olan suçlarda bu şart gerçekleşmediğinde teşebbüs söz konusu değilken şikâyete bağlı suçlarda teşebbüs cezalandırılabilir. Cezalandırılabilme şartı olan şikâyet gerçekleşmediğinde ise o suç açısından düşme kararı verilmektedir. Zira şikâyet, suç hakkında, muhakeme faaliyetine girişebilmek için gerçekleşmesi lazım gelen bir şart niteliğindedir. Buna rağmen şikâyet şartı gerçekleşmediğinde bütün unsurları ile oluşmuş bir suça ceza yasasının uygulanmasına engel olan şikâyet şartı, ceza muhakemesi

kurumu, yani, muhakeme şartı olarak kabul edilse dahi, lehe-aleyhe değerlendirilmesi yapılarak “derhal uygulanırlık” ilkesi yerine lehe olan düzenleme şeklinin uygulanması gerekir (Demirtaş, 2018).

Şikâyeti Maddi Ceza Hukuku Kurumu Olarak Kabul Eden Görüş

Şikâyet kurumunu düzenleyen genel hükümler, Türk Ceza Kanunu'nda düzenlenmiştir. Şikâyetin düzenlendiği yeri göz önünde bulunduran kimi yazarlar, hukukçular onun maddi ceza hukuku kurumu olduğu fikrini ileri savunmaktadırlar. Buna göre şikâyet, kovuşturmayı sağladığı için muhakeme hukuku ile yakından ilgilidir fakat cezalandırmayı sağlaması bakımından maddi ceza hukukunun kapsamına da girer. Nitekim bu koşullar somut olarak failin cezalandırılmasını önledikleri için maddi ceza hukuku içerisinde yer alan suç teorisi içerisinde incelenmesi gerekir. Ayrıca bu koşulların ceza kanununda düzenlenmiş olması da konunun maddi ceza hukuku ile bağlantısını vurgulamaktadır (Can, 2016; İçel, 2014). Şikâyetin, bir ceza hukuku kurumu sayılması halinde, zaman bakımından uygulamada lehteki kanunun uygulanması ilkesi şikâyet kurumu hakkında da geçerli olacaktır.

Literatürde ağırlıklı olarak kabul gören ve bizim de katıldığımız görüş, şikâyetin usul hukuk kurumu olduğu yönündedir. Zira suç şikâyetten bağımsızdır ve kovuşturmanın başlatılabilmesi için usûli bir veri olan şikâyet şartının gerçekleşmesi gerekir.

Suçların Takibinin Şikâyete Bağlanmasının Nedenleri

Bazı suçlar için kanun koyucu tarafından soruşturma ve kovuşturma yapılabilmesi için, yetkili kişilerin şikâyette bulunması zorunluluğu getirilmiştir. Ancak ülkeler suç unsuru oluşturan fiillerin nasıl soruşturulup kovuşturulacağına ilişkin farklı sistemler benimsemişlerdir. Aynı ülkede bile tarihsel süreç içerisinde farklı sistemler, uygulamalar söz konusu olmuştur. Türk Hukuk Sisteminde de 1412 Sayılı mülga Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu ile 5271 Sayılı CMK'nın konuya bakış açıları birbirinden farklıdır.

Ceza muhakemesi hukukunda kovuşturma mecburiyeti ilkesinin karşılığı “*maslahata uygunluk*” ilkesidir. Maslahat, kamu yararı anlamına gelmektedir. Dava açmada mecburiyeti değil, kamu yararını kabul eden bu sistemde her dava için maslahata uygunluk olarak tabir edilen “lüzum” şartı aranmaktadır (Can, 2016; Uğur, 2007). Mecburilik ilkesinin aksine maslahata uygunluk ilkesi kabul edildiği takdirde, yetkili makamlar gerekli soruşturmayı yaptıktan sonra ayrıca dava açmada kamu yararı bulunup bulunmadığını araştırmak zorunda kalacaklardır (Demirtaş, 2018). Böyle durumlarda ceza davası açmak ve yürütmek devletin hem hakkı hem de görevidir.

1412 Sayılı Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu'nda sınırlı da olsa maslahata uygunluk ilkesi yer almaktayken 344. maddesi ile ortaya konulan çeşitli suçlarda suçtan zarar görene şahsi dava açma hakkı verilmiştir. Bu suçlarda ayrıca kamu davası da açılabilir. Ancak eğer kamu davası açılmış ise aynı suçta şahsi dava açılmamaktadır.

5271 Sayılı CMK ise şahsi davayı kaldırmış ve bütün suçların takibini Cumhuriyet Savcısının yetkisine bırakmıştır. Çünkü bu sistemde “*kamu davasının mecburiliği*” ilkesi benimsenmiştir. Ne varki, CMK'nın en temel prensiplerinden birisi olmasına rağmen 5217 Sayılı CMK'nın kabul ettiği kamu davasının mecburiliği ilkesi mutlak şekilde uygulanmamaktadır. Zira CMK'nın 171. Maddesi ile bu kurala istisna getirilmiş, Cumhuriyet Savcısına kamu davası açma konusunda takdir yetkisi tanınmıştır. Buna göre; “cezayı kaldıran şahsî sebep olarak etkin pişmanlık hükümlerinin uygulanmasını gerektiren koşulların ya da şahsî cezasızlık sebebinin varlığı halinde, Cumhuriyet savcısı kovuşturmaya yer olmadığı kararı verebilir” ve “Cumhuriyet Savcısının kamu davasının açılmaması hususunda takdir yetkisini kullandığı hâllerde bu kararına itiraz edilemez” (CMK, m. 173/5) hükmü getirilmiştir. CMK m. 171 ile getirilen diğer bir istisna da “Cumhuriyet Savcısı, soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı olup, üst sınırı bir yıl veya daha az süreli hapis cezasını gerektiren suçlardan dolayı, yeterli şüphenin varlığına rağmen, kamu davasının

açılmasının beş yıl süreyle ertelenmesine karar verebilir" hükmüdür. Bu maddelere istinaden, Cumhuriyet Savcısı ilgili maddede bulunan diğer şartların da varlığı halinde soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı suçlar açısından yeterli şüphe bulunsa bile takdir hakkını kullanabilecektir (Can, 2016).

CMK geniş ölçüde "kamu davasının mecburiliği" ilkesini kabul etmiştir. Ancak zaman içerisinde işlenen suçların artması ile kamu davasının mecburiliği prensibine dayanan klasik muhakeme usulü uygulanamaz hale gelmiş ve zamanla tarafların iradeleri de söz konusu edilmiştir. Bu prensibi esnek hale getirmek için kullanılan ilk araç, "şikâyet" kurumu olmuştur. (Yenisey, 2013). Şikâyetin gayesi başlangıçta, suçtan zarar görenin sanığın cezalandırılmasını isteyip istemediğinin belirlenmesi iken, daha sonraları bu amacın yerini "suçtan zarar göreni korumak" prensibi almıştır (Kısık, 1992; Yenisey ve Nuhoğlu, 2013). Bir suçun faili ile mağduru arasındaki yakınlık da şikâyet kurumunun kabul edilmesinin gerekçeleri arasında sayılmıştır. Bu yolla kanun koyucu bazı suçların (hakaret, tehdit, mala zarar verme, bilgi vermeme vb.) soruşturulması ve kovuşturulmasını şikâyete bağlayarak, uyuşmazlığın aile içerisinde çözülmesine imkân sağlamıştır (Yılmaz, 2010).

Şikâyet Süresi

Şikâyet süresi TCK Madde 73'te şu şekilde belirlenmiştir: *"(1) Soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı olan suç hakkında yetkili kimse altı ay içinde şikâyette bulunmadığı takdirde soruşturma ve kovuşturma yapılamaz; (2) Zamanaşımı süresini geçmemek koşuluyla bu süre, şikâyet hakkı olan kişinin fiili ve failin kim olduğunu bildiği veya öğrendiği günden başlar ve (3) Şikâyet hakkı olan birkaç kişiden birisi altı aylık süreyi geçirirse bundan dolayı diğerlerinin hakları düşmez"*.

Şikâyete tabi suçlarda şikâyet süresi, mağdurun fiil ve faili öğrenmesinden itibaren 6 aydır. Yani TCK Madde 73/1 ve 2'ye göre müştekinin şikâyet hakkını kullanabilmesi için hem faili hem de fiili öğrenmesi gerekmektedir. Suçtan zarar gören veya mağdur, suçu oluşturan fiil veya failden herhangi birini geç öğrenmesi durumunda, 6 aylık şikâyet süresi fiil ve faili öğrendiği tarihten itibaren başlar. Ancak her ne kadar şikâyet süresi kanun maddesinin birinci fıkrasında 6 ay olarak belirtilmişse de aynı maddenin ikinci fıkrasında *"zamanaşımı süresini geçmemek koşuluyla"* ibaresi göz önünde bulundurulduğunda, bu hakkın kullanılabilmesi için altı aylık sürenin de dava zamanaşımı içerisinde bulunması gerekmektedir. Bu süre kesin olup, sürenin geçmesinden sonra şikâyet hakkı kullanılamaz. Şikâyet süresi, hukuki mahiyeti itibariyle hak düşürücü süre olarak kabul edilir. Hak düşürücü süre, bir hakkın kullanılması için yapılması gereken işlemin süresi içinde yapılmaması sonucunda hakkın düşmesine neden olan süredir (Güngör, 2009).

Zamanaşımını düzenleyen TCK'nın 66. maddesinin 1. fıkrasının (e) bendine göre; "beş yıldan fazla olmamak üzere hapis veya adli para cezasını gerektiren suçlarda zamanaşımı sekiz yıl olarak öngörülmüştür. Şikâyete tabi suçların cezasının üst sınırı genellikle iki yılın altında olduğundan bu suçların büyük bir çoğunluğunda da zamanaşımı sekiz yıldır. Ancak bazı hallerde farklı zamanaşımına tabi suçlarda vardır (TCK'nın 102. maddenin 2. fıkrasındaki istisnada² olduğu gibi" (Albayrak, 2008).

Müştekinin birden fazla olduğu durumlarda, müştekilerden birinin şikâyet süresi içerisinde bu hakkını kullanmaması durumunda, şikâyet süresi içerisinde olmak kaydıyla diğer müştekilerin şikâyet hakları devam etmektedir. Bu durum TCK'da *"Şikâyet hakkı olan birkaç kişiden birisi altı aylık süreyi geçirirse bundan dolayı diğerlerinin hakları düşmez."* (TCK md. 73/3) şeklinde ifade edilmiştir.

² TCK m. 102: "Yaş grupları için değişik zamanaşımı süreleri kabul etmesi nazara alındığında büyükler için zamanaşımı 8 yıl, ilaveli zamanaşımı 4 yıl ve toplam zamanaşımı ise 12 yıl; fiili işlediği sırada 16, 17 ve 18 yaşındaki kişiler için asli zamanaşımı 5 yıl 4 ay, zamanaşımının uzaması 2 yıl 8 ay ve toplam zamanaşımı 8 yıl; 13, 14 ve 15 yaşındakiler için ise asli zamanaşımı 4 yıl, zamanaşımının uzaması 2 yıl ve toplam zamanaşımı ise 6 yıl" dır.

Yani müşterilerden her birinin şikâyet hakkı diğerinden bağımsızdır, tüm müşterilerin süresi dolana kadar her zaman şikâyetçi olunabilir (Toroslu ve Feyzioğlu, 2013). “Şikâyet süresi içinde kamu davasına katılma talebi aynı zamanda süresinde şikâyet olarak da kabul edilir” (Albayrak, 2008, s. 289).

Şikâyetten Vazgeçme ve Hakkından Feragat Etme

Soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete bağlı bir suçun icrası sonucunda şikâyet hakkı sahibinin süresi içerisinde ve kanunun öngördüğü şartlara uygun olarak bu hakkını kullandıktan sonra, şikâyetini geri almasına şikâyetten vazgeçme denir. Yani şikâyetten vazgeçme, “önceden yapılmış olan şikâyetin geri alınması ve geçersiz sayılmasının istenmesi”dir. TCK'nın 73/4, 5 ve 6. fıkralarında şikâyetten vazgeçme açıkça yer almaktadır. Takibi şikâyete bağlı suçların tamamında, şikâyet hakkı sahibinin şikâyetinden vazgeçmesi mümkün kılınmıştır.

Şikâyet hakkı anayasal bir haktır. Bu hak, istenilirse kullanılmayabilir. Bu kullanmayı, yani vazgeçme, Kanunda (TCK 73/4, 5, 6, 7) adı geçen “vazgeçme” değildir. Literatürde genel olarak “vazgeçmek hakkı” bu hakkı hiç kullanmamak olarak açıklamaktadır. Kullanılan şikâyet hakkının “geri alınması” anlamındaki “vazgeçme”yi kanun düzenlemiştir. Kanun, şikâyetin geri alınabileceğini kabul etmiştir: “Mahkûmiyet kararı kesinleşinceye kadar şikâyet geri alınır (vazgeçilirse), dava düşer” (TCK 73/4). Şikâyetten vazgeçme, soruşturma aşamasında takipsizlik kararı, kovuşturma aşamasında kamu davasının düşmesi sonucunu doğurur. Kovuşturma evresine geçtikten sonra suçun şikâyete tabi olduğu anlaşılırsa, “mağdur açıkça şikâyetinden vazgeçmemiş ise yargılamaya devam olunur” (CMK 158/6). Hüküm kesinleştikten sonra şikâyetten vazgeçildiği beyan edilse bile bu durum cezanın infazına engel olmaz. Ayrıca şikâyetten vazgeçmeden sonra bu vazgeçmeyi geri alma, yani vazgeçmeden vazgeçmek mümkün değildir (Albayrak, 2008).

Feragat, TDK’ da (2018) “Hakkından kendi isteğiyle vazgeçme.” olarak tanımlanmaktadır. Hukuk dilinde feragat, şikâyete bağlı bir suçun icrası neticesinde suçtan zarar görenin, şikâyet süresi dolmadan şikâyet hakkını kullanmayacağını yetkili makamlara bildirmesidir (Centel, Zafer ve Çakmut, 2014; Demirtaş, 2018). Hakkından feragat etmek, “vazgeçmek”ten farklı olarak, henüz hiç şikâyetçi olmadan hakkı kullanmamaktır. Oysa vazgeçmek bu hakkın kullanılması işleminin başlatılmasından sonra hakkın kullanılmasından geri adım atılması sürecini içerir. Şikâyetten vazgeçme ile ilgili durum 5237 Sayılı TCK’nın 73. maddesinde açıkça ortaya konulmuşken; feragat, TCK’da açıkça düzenlenmemiştir. Ancak, uygulamada kabul edildiği Yargıtay kararlarından anlaşılmaktadır³.

Şikâyetten feragat ancak şikâyet hakkı doğduktan sonra mümkündür. Aynı şekilde şikâyetten feragat, ancak şikâyet süresi dolmadan mümkündür, süre geçtikten sonra yapılan feragat, ortada kullanılacak bir hak bulunmadığından yani suç zaman aşımına uğradığından bir anlam ifade etmeyecektir (Yaşar, Gökcan ve Artuç, 2014). Zaman bakımından uygulanmada şikâyetten vazgeçme ile ilgili literatürde uzmanların farklı görüşleri ileri sürdükleri görülmektedir. Şikâyetin Maddi Ceza Hukuku kurumuna ait olduğunu ileri süren uzmanlara göre; “ceza hukukunun en önemli ilkesi olan, ceza hukuku kurallarının yürürlüğe girdikleri andan itibaren işlenen suçlara uygulanması gerektiği” kuralından hareketle ileriye etkili olma prensibi ve bu ilkenin istisnasını oluşturan failin lehine olan yasanın geçmişe etkili olması kuralınca “geçmişe etkili uygulama” veya “geçmişe yürürlük” söz konusudur. Bu ilkelere istinaden failin lehine hükümler içeren yasa, suçtan sonra yürürlüğe girmiş olsa da hüküm ve infaz aşamasında dikkate alınmalıdır.

Şikâyetin Ceza Muhakemesi Hukuku’na ait olduğunu savunan uzmanlar ise (Artuk, Gökcan, Yenidünya, 2007; Erem, Danışman ve Artuk, 2019; Şahin, 2007) “*derhal uygulanması ilkesi*”ni benimsemektedirler. Bu ilke, usule ilişkin yeni yasanın eskisinden daha yeterli ve daha yararlı olduğunu kabul etmekte ve ülkede aynı anda benzer durumlar için birden çok yargılama yasanın geçerli gerektiğini savunmaktadırlar. Bu durumda; “*derhal uygulanabilirlik ilkesinin doğal sonucu olarak, usul işlemleri, yapıldığı sırada yürürlükte bulunan yargılama yasası hükümlerine tâbi olacak ve ceza*

³ Örneğin, Yargıtay Ceza Genel Kurulunun 02.03.2004 tarih ve 2004/2-44 Esas ve 2004/58 Karar sayılı kararı.

yargılaması sırasında, yasada değişiklik olduğunda yeni yasa hemen uygulanacak, ancak, bu durum, önceki yasanın yürürlükte bulunduğu dönemde, o yasaya uygun biçimde yapılmış işlemlerin geçersizliği sonucunu doğurmayacağı gibi yenilenmesini de gerektirmeyecektir” (Yargıtay Ceza Genel Kurulu 2006/9-44 E., 2006/54 K.).

Ceza Muhakemesi Kanununda gerek öğretide gerekse Yargıtay içtihatlarından da bahsedildiği üzere ‘Derhal Uygulanırlık İlkesi’ söz konusu olduğundan şikâyet kurumunun da CMK’ ya ait bir kurum olduğu göz önüne alındığında yasa değiştiği zaman, leh ya da aleyhe olduğuna bakılmaksızın derhal uygulanması gerekir. Şahin, (2007) “şikâyetin TCK’da düzenlenmiş olması, onun bir CMK ve muhakeme şartı olma niteliğini değiştirmedir” görüşünü belirtmektedir.

Takibi Şikâyete Bağlı Suçlar

TCK’da suçlar kural olarak re’sen araştırma ilkesine tabidir. Ancak bu kuralın istisnalarından bir tanesi de şikâyet kurumudur. Suçun kanuni tanımında “mağdurun şikâyeti üzerine” veya “şikâyet üzerine” ifadeleri varsa, o suç şikâyete bağlı bir suçtur; suçtan zarar görenin, mağdurun veya yasal temsilcisinin kanunda belirtilen yetkili makamlara yazılı veya tutanağa geçirilmek üzere sözlü olarak yaptığı irade açıklaması neticesinde yapılan soruşturma veya kovuşturma re’sen araştırma ilkesinin istisnasıdır. Kanunda böyle bir ifade yer almaması durumunda ise söz konusu suç şikâyete bağlı bir suç olmaktan çıkar. Nitekim aşağıdaki suçlar bu şekilde şikâyete bağlı kılınmıştır.

Türk Ceza Kanunu’nda şikâyete tabi suçların bulunduğu maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir (Albayrak, 2008):

“TCK. 11/2 Yurt Dışında Vatandaş Tarafından İşlenen Suç

TCK. 12/2 Yurt Dışında Yabancı Tarafından İşlenen Suç

TCK. 86/2 Kasten Basit Yaralama

TCK. 89 Taksirle Yaralama (Bilinçli taksir hariç)

TCK. 102/1 Basit Cinsel Saldırı

TCK.102/2- (2.Cümle) Nitelikli Cinsel Saldırımın eşe karşı işlenmesi

TCK 104/1 Reşit Olmayanla Cinsel İlişki

TCK. 105/1 Basit Cinsel Taciz

TCK.106/1- (2. Cümle) Malvarlığını zarara uğratacağı ve sair kötülükle tehdit

TCK. 116/1 ve 2 Konut ve İşyeri Dokunulmazlığının İhlali

TCK. 117/1 İş ve Çalışma Hürriyetinin İhlali

TCK. 123 Kişilerin huzur ve sükûnunu bozma

TCK. 125 Hakaret (TCK. 125/3-a hariç)

TCK. 132 Haberleşmenin Gizliliğini İhlal

TCK. 133 Kişiler arasındaki konuşmaların dinlenmesi ve kayda alınması

TCK. 134 Özel hayatın gizliliğini ihlal

TCK. 144 Paydaşın veya elbirliği ile malikin hırsızlığı veya hukuki ilişkiye dayanan alacağı tahsil amacıyla hırsızlık

TCK. 146/1 Kullanma Hırsızlığı

TCK. 151 Mala Zarar Verme

TCK. 155/1 Güveni Kötüye Kullanmanın basit şekli (2. fıkra hariç)

TCK. 156 Bedelsiz Senedi Kullanma

TCK. 159 Hukuki alacağı tahsil amacıyla dolandırıcılık

TCK. 160 Kaybolmuş veya hataen ele geçmiş eşyanın tasarrufu

TCK. 167/2 Yağma hariç yakın akrabasının işlediği malvarlığı suçları

TCK. 209/1 Açığa İmzanın Kötüye Kullanılması

TCK. 233/ 1 Aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihlali

TCK. 239/1, 2 ve 3 Ticari Sır, Bankacılık Sırrı veya Müşteri Sırrı Niteliğindeki Bilgi veya Belgelerin Açıklanması

TCK. 340/ 2 Yabancı devlet başkanına karşı suç

TCK. 341/ 2 Yabancı devlet bayrağına karşı hakaret

TCK. 342/ 2 Yabancı Devlet Temsilcilerine Hakaret”.

Şikâyet Hakkının Kullanılma Usulü

“Şikâyet yazılı veya tutanağa geçirilmek üzere sözlü olarak yapılabilir” (CMK m. 158/5). Şikâyet, suçtan zarar görenin bu suçtan dolayı dava açılmasını talep etmesidir. Bu talebin şikâyete yetkili kimse tarafından, “şikâyetçiyim, yakınıyım, davacıyım, ihbar ediyorum, cezalandırılmasını isterim gibi herhangi bir tabir kullanması yeterlidir” (Koca ve Üzülmez, 2018; Kunter, Yenisey ve Nuhoğlu, 2013; Şahin, 2014). “Soruşturma veya kovuşturulması şikâyete bağlı suçlarda, önceden usulüne uygun şikâyet olmasa da, şikâyet süresinin geçirilmemesi koşuluyla, yargılama sırasında mağdurun şikâyetçi olduğunu söylemesi ve bunun duruşma tutanağına geçirilmesiyle yapılan şikâyet de geçerli olur. Böylece, hak düşümü süresinde olması şartıyla, mahkemeye verilecek davaya katılma dilekçesi veya duruşma tutanağına geçirilecek beyanla şikâyet yokluğu ortadan kaldırılmış olur” (Şahin, 2014).

“Şikâyet” ile “yazılı başvuru” arasında büyük bir benzerlik varsa da, korudukları hukuki menfaatten kaynaklanan bazı farklar vardır. Yeni TCK müracaat koşulunu kaldırmış ve müracaata bağlı suçları şikâyete bağlı hale getirmiştir. Bu nedenle yazılı başvuru şartı yerine "şikâyet" kurumu işlevsel hale gelmiştir. Yani, “yazılı başvuru, şikâyet değil ise de, artık şikâyet gibi ele alınması gereken bir kurumdur” (Yenisey ve Nuhoğlu, 2013).

TCK, şikâyeti bazı hallerde fiile bazı hallerde faile bağlı olarak düzenlendiği için, şikâyete bağlı suçları, *mutlak* ve *nispi* olarak ikiye ayırmak mümkündür. “Şikâyet şartı gerçekleşmeden takip edilemesi mümkün olmayan suçlar” mutlak şikâyete bağlı suçlardır. Örneğin, taksirle yaralama (TCK m. 89), reşit olmayanla cinsel ilişki (TCK m. 104), cinsel taciz (TCK m. 105) mutlak şikâyete bağlı suçlardandır. Nispi şikâyete bağlı suçlar ise “*esasta resen soruşturulan ve kovuşturulan suçlar olmakla birlikte, bazı şartların bulunması halinde şikâyete tabi olan suçlar*”dır (Dönmezer ve Erman, 2016). Örneğin, hırsızlık suçunun belli derecede akrabalar tarafından işlenmesi halinde takibi şikâyete bağlanmıştır (TCK m. 167). Aynı şekilde nitelikli cinsel saldırı suçu esasen resen takip edilmekle birlikte, eşe karşı bu suçun işlenmesi halinde, fiilin soruşturulması ve kovuşturulması şikâyete tabi tutulmuştur (TCK m.102/2).

Sonuç

Çalışmada, Türk Ceza Kanunumuzun 73. maddesi tüm yönleri ile alınmaya çalışılmıştır. Şikâyet kurumunun, Türk Ceza Hukuku Özel Hükümler ve Ceza Muhakemeleri Hukuku kapsamında ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi yapılarak; hangi suçların şikâyete tabi olduğu, hangi suçların şikâyete tabi olmadığı ana hatlarıyla aktarılmaya çalışılmış daha sonra; konuya ilişkin teorik açıklamalar Yargıtay kararları ile zenginleştirilmiş ve konu hakkında kendi görüşlerimize de yer verilmiştir.

Ceza hukukunun amacı, suç teşkil eden fiil işlendiği zaman, kanunda öngörülen müeyyide ile fail cezalandırılarak toplumdaki huzuru ve güveni sağlamaya çalışmak olduğu kadar, toplumdaki insanların suç işlemekten sakınmalarını sağlamak ve hukuken menfaatlerini korumaktır.

Suç teşkil eden bir fiil ortaya çıktığı zaman, kural olarak mağdurun veya suçtan zarar görenin iradesine bakılmaksızın, soruşturma ve kovuşturma kamu adına resen yapılmaktadır. Çünkü her müeyyidenin temelini kamu yararı oluşturmaktadır. Ancak bu durum bazı hallerde tarafların zor durumda kalmasına sebebiyet vermektedir. Bu yüzden de kanun; tarafların iradelerini ve suçtan zarar göreni korumak, daha etkin yargılama yapılmasını sağlamak ve muhakeme sürecini kısaltmak gibi etkenleri bir arada düşünerek esneklik getirmiştir. Bu esnekliklerden biri de muhakemeye engel bir kurum olan şikâyet kurumudur.

Şikâyet kurumu soruşturma açılmasını engelleyen ya da soruşturma sonunda dava açılmasını engelleyen bir kurumdur. Kanunumuzda ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Şikâyet kurumunun asıl amacı mağduru korumak, yani failin mağdura vereceği zarardan yine mağduru korumaya çalışmaktır.

Şikâyet kurumu üzerinde en çok tartışılan husus da kurumun hukuki niteliğidir. Şikâyetin düzenlendiği yeri göz önünde bulunduran kimi uzmanlar (Can, 2016; İçel, 2018) şikâyetin maddi ceza hukukuna ait olduğunu savunmaktadır. Ancak doktrinde en çok kabul edilen (Artuk, Gökçen, Yenidünya, 2007; Erem, Danışman ve Artuk, 2019; Şahin, 2007) ve tarafımızca da benimsenmiş olan görüş; muhakeme yapılması şikâyet şartına bağlandığı için, Ceza Muhakemesi Kurumu olduğu ve bu nedenle de derhal uygulanırlık prensibine tabi olduğu yönündedir.

Kaynaklar

- Albayrak, M. (2008). Şikâyete tabi suçların özellikleri ve bu suçlara bağlanan hukuki sonuçlar, *Tbb Dergisi*, 77, Ss. 281-306.
- Can, S. (2016). *Ceza hukukunda şikâyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Centel N., Zafer, H. ve Çakmut Ö. (2014). *Türk ceza hukukuna giriş*, (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Demirbaş, T. (2018). *Ceza hukuku genel hükümler*, (13. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Demirbaş, T. ve Erdem, M. R. (2018). *Ceza hukuku pratik çalışmalar*, (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Demirtaş, E. (2008). *Ceza muhakemesi hukukunda muhakeme şartı olarak şikâyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dinçmen K. (1984). *Adli psikiyatri*. İstanbul: Birlik Yayınları.
- Dönmezer, S. ve Erman, S. (2016). *Nazari ve tatbiki ceza hukuku Cilt I*, (14. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erem, F., Danışman, A. ve Artuk, E. (2019). *Ceza hukuku genel hükümler*, (13. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Erem, F. (2018). *Borçlar hukuku genel hükümler*, (23. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Güngör, D. (2009). *5237 ve 5271 sayılı kanunlar ışığında şikâyet kurumu*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Hakeri, H. (2017). *Ceza hukuku genel hükümler*, (21. Baskı). Ankara: Adalet Yayınevi.
- İçel, K. (2018). *Ceza hukuku genel hükümler*, (5. Baskı). Ankara: Beta Yayınları.
- Kısık, S. (1992). Bir kovuşturma şartı olarak şikâyet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Koca, M. ve Üzülmüş, İ. (2018). *Türk ceza hukuku genel hükümler*, (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kunter, N. (2009). *Muhakeme hukuku dalı olarak ceza muhakemeleri hukuku*, (17. Baskı). İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Kunter, N., Yenisey, F. ve Nuhoglu A. (2010). *Ceza muhakemesi hukuku*, (18. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları,
- Özbek, V. Ö., Kanbur, M. N., Doğan, K., Bacaksız, P. ve Tepe, İ., (2015). *Ceza muhakemesi hukuku*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Özgenç, İ. (2014). *Türk ceza hukuku genel hükümler*, (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Öztürk, B., Tezcan, D., Erdem, M. R., Gezer Ö. S., Kırtı Saygılar, Y. F., Özyayın, Ö., Akcan Alan E., Erden Tütüncü, E. (2015). *Nazari ve uygulamalı ceza muhakemesi hukuku* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şahin, C. (2014). Küçüklerin şikâyet ve şikâyetten vazgeçme hakkı, *Taad*, 16; 291-318.
- Şahin, C. (2007). *Ceza Muhakemesi Hukuku I*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Toroslu, N. ve Feyzioğlu, M. (2013). *Ceza muhakemesi hukuku*, (12. Baskı), Ankara: Savaş Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2008). Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden 07.11.2018 Tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uğur, H. (2007). Ceza muhakemesinde kovuşturma mecburiyeti ilkesinden maslahata uygunluk ilkesine, *Tbb Dergisi*, 73, 258-267
- Yaşar, O., Gökcan, H. T. ve Artuç, M. (2014). *Yorumlu-uygulamalı Türk ceza kanunu 2.cilt*, (2. Baskı). Ankara: Adalet Yayınevi.
- Yenisey, F. ve Nuhoglu, A. (2013). Yazılı başvuru şartının hukuki niteliği, *Kazancı Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 101; 97-108.

- Yenisey, F. ve Nuhoglu, A. (2014). Ceza muhakemesi hukuku. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Yenisey, F. (2013). Ceza muhakemesi süjelerinin iradelerinin ceza muhakemesinin yürüyüşüne etkisi sorunu, Prof. Dr. Nur Centel'e Armağan, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 19(2);453-469.
- Yılmaz, Z. (2010). *Ceza hukukumuzda şikâyet*. Ankara: Adalet Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The investigation and prosecution of a criminal offense, as a rule, shall be carried out on the behalf of public, regardless of the will of the victim or the offender (Özgenç, 2014). However, for investigations, prosecutions and other offenses, the law obliges authorized persons to file a complaint. Although the grievance occurs with all elements of an offense, it is obligatory requirement imposed the legislator to punish the offender. To put it in other words, the crime was completed independently of the complaint. However, in order to conduct an investigation and prosecution for this crime, the complaint requirement must be fulfilled (Erem, Danışman and Artuk, 2019).

The right to complain is one of the rights guaranteed in the Constitution and is a public law authority. According to the dictionary of the Turkish Language Association, the right means “justice, what the law requires or divides into each other” (TDK, 2018). The right to complain is not a right in private law, but a public law authority. In the sense of private law, the right is the declaration of will for the realization or protection of the interests or assets protected by law. In fact, these rights are not returned after use, cannot be conditional and can be used in accordance with the rules of honesty. In this sense, the complaint in the sense of private law “is not a right but a public law authority recognized to the individual “(Erem, 2018, p. 44). In this case, the right to complain is a “subjective right of public law”. Subjective public law rights have three characteristics. These are the co-existence of the individual and the public interests, the existence of a duty by the state against the right of the individual, and the extension of the legal capacity of the individual (Erem, Danışman and Artuk, 2019). The complaint is made orally, in order to be written or recorded in writing to the competent authorities specified in the law, for the purpose of investigating and prosecuting the crime within 6 months from the date of the actual and the perpetrator's learning, or the authorized representatives of the victim or offender who have been harmed by the victim or the crime due to the action attached to the complaint, is a statement of will for the purpose of punishing the offender.

Right to Complaint

The grievance may also be lodged after the initiation of a public trial: If the offense is found to be connected to the offense after the prosecution phase, the proceedings continue only “if the victim does not give up the complaint” (CMK 158/6).

Classification Of Complaints

As crimes are inquired and prosecuted as a rule, the complaint is only brought by the law if the offense is regulated by a complaint (Güngör, 2009). In some cases, the complaint occurs according to the act, and in other cases occurs according to the nature of the offender.

The Legal Nature Of The Complaint

There is some controversy in terms of the complaint institution on both the TCK and the CMK, and the reason why the complaint belongs to the material law or procedural law. Different opinions have been given to explain the legal nature of the complaint. The opinion that is accepted

mainly in the teaching is that the complaint is a criminal procedure institution (Centel, Zafer and Çakmut, 2014; Koca and Üzülmöz, 2018; Yenisey and Nuhoglu, 2014). Although the grievance occurs with all elements of an offense, it is a mandatory requirement by the legislator to punish the offender. In other words, the offense was completed independently of the complaint, but the complaint requirement must be fulfilled for the investigation and prosecution of this crime (Erem, Danişman and Artuk, 2019). The general provisions regulating the grievance institution are set out in the first book of the Turkish Penal Code titled "Sanctions" and in the third part of the 'Litigation and Punishment Reduction' titled is arranged. Some authors who consider the place of the complaint have suggested that it is a material criminal law institution. The duration of the complaint is set out in Articles 1, 2 and 3 of Article 73 of the "Turkish Criminal Law": 1) Investigations and prosecutions cannot be carried out if no one complains about the crime of investigation and prosecution related to the complaint within six months; (2) This period shall begin from the day on which he / she knows or knows who is the actual and the perpetrator, and (3) if one of the few persons who have the right to complain has a period of six months, the rights of others shall not fall. The complaint period for the offenses subject to the complaint is 6 months from victim's learning the "act" and "perpetrator". The complainant has to learn both the perpetrator and the act in order to use the right to complain (Articles 73/1 and 2) Although the duration of the complaint is stated as 6 months in the first paragraph of the article of the law, in the second paragraph of the same article the 6 not to exceed the statute of limitation 'is taken into consideration, the six-month period for which this right may be used must be in the statute of limitations. This period is final and the right to complain cannot be exercised after the deadline.

Investigation and prosecution of a complaint related to the execution of a criminal offense in the period of the complainant and in accordance with the conditions stipulated by the law after using this right, to withdraw his complaint is called withdrawal of the complaint. The right to complain is to inform the competent authorities that if the victim was harmed by the crime, the complainant will not use his / her right to complain before the expiration of the complaint period. Although there is a great resemblance between the complaint and the written application, there are some differences arising from the legal interest that they protect. In the complaint, "the person who has suffered the crime" is complaining. The complainant compares the damage to the offense and the second damage that the offender may suffer as a result of the offense and the second, if not, does not complain. The complaint was considered to be a criminal procedure because the more serious of the second damage was at the detriment of the public. However, the Board, the Authority or the Fund making the written application makes an assessment that prevents the public from further growing by means of investigation, prosecution, or damage, as a result of the duty given to it by the law, even if there is no person directly affected by the crime. Therefore, the body which is authorized to submit a written application admits whether there is any public interest in conducting investigations or prosecution

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenmede Sıkıntı Yaşama Düzeyleri ile Yazma Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi

Özlem Doğan Temur

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kütahya
ozlem.dtemur@dpu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1877-0973>

Handan Kılıç Şahin

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kütahya
handan.kilicsahin@dpu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1917-0937>

Kemal Özdemir

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi, Kütahya
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2966-2609>

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 08.03.2019 Revize Tarihi: 16.05.2019 Kabul Tarihi: 20.05.2019

Atıf Bilgisi

Doğan Temur, Ö., Kılıç Şahin, H. ve Özdemir, K. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 65-80.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, matematik öğrenmede sıkıntı yaşadığı düşünülen öğrencilerin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiş, Kütahya Merkez ile bir ilçesinde bulunan 5 ilkokuldan seçilmiş 4. Sınıf düzeyinde matematik öğrenme sürecinde sıkıntı yaşayan 49 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler belirlenirken öncelikle sınıf öğretmenlerinden matematik dersinde sıkıntı yaşayan öğrencileri belirlemeleri istenmiş, ardından sıkıntı yaşayan öğrencilerin sahip olması gereken özellikler konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu anlamda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sahip olması gereken özellikler; öğrenciye herhangi bir öğrenme güçlüğü tanısı konulmaması, öğrencinin öğrenmesi yönünde herhangi belirli bir engelin olmaması, öğrencinin sınıftaki dersleri öğrenme konusunda gerekli çabayı göstermesi olarak belirlenmiştir. . Araştırmanın verileri Matematik Öğrenme Güçlüğü Kontrol Listesi ve Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı aracılığıyla toplanmıştır. Her iki araçtan elde edilen puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ki-kare testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre matematik öğrenmede yaşanan sıkıntı düzeyi ile yazma kalitesi düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu ve bu ilişkinin doğrusal yönde pozitif olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyi arttıkça yazma kalitesi düzeyi de düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğrenme güçlüğü, yazma kalitesi, ilkokul 4. sınıf öğrencileri.

Investigation of 4th Grade Elementary Students' Levels of Experiencing Difficulty In Mathematics Learning And Their Writing Quality Levels

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between the level of experiencing difficulty in mathematics learning and writing quality levels of the students who are considered to have difficulty in learning mathematics. The research is in correlational survey model from general survey models. The study group of the research was determined by criterion sampling from purposeful sampling methods, was selected from 5 elementary schools located in Kutahya city center and a district, and it included 49 4th grade students who had difficulty in learning mathematics. In determining the students who formed the study group, firstly, primary school teachers were asked to determine the students who had difficulty in the mathematics lesson and then the teachers informed about the characteristics of the students who had difficulties . In this sense, the characteristics that the students of the study group should have; the fact that the student was not diagnosed with any learning disability, and that there was no specific obstacle to the learning of the student was

determined as the student making the necessary effort to learn the lessons in the classroom. The research data were collected via Mathematics Learning Difficulty Behavior Checklist and Writing Quality Scoring Rubric. The scores obtained from both tools were categorized in three as low, medium and high. Chi-square test was used to investigate the relationships between variables. According to the findings, it has been reached that there is a relationship between the levels of experiencing difficulty in mathematics learning and writing quality levels and this relationship is positive in linear direction. As the level of experiencing difficulty in mathematics learning increases, the writing quality decreases.

Keywords: Mathematics learning disability, writing quality, elementary school 4th grade students.

Giriş

Öğrenme gücü, bir alandaki becerinin diğer alanlardaki becerileri etkilemeden belirli bir düzeyde ortaya çıkan yetersizlik olarak tanımlanabilir. Öğrenme gücü yaşayan öğrenciler aynı zamanda sosyal ve duygusal zorluklar da yaşamaktadırlar (Terry, 2013). Öğrenme gücü yaşayan öğrencilerde dil, algı, dikkat, bellek, hatırlama, kodlama ve bellekten geri çağırma eksiklikleri ile detayları daha az fark etme gibi özellikler gözlemlenebilir. Öğrenme gücü olan öğrenciler sözel, görsel-uzamsal becerilerde de yaşlarına oranla daha düşük performans sergilemektedirler. Öğrenme gücü olan öğrencilerin matematiğin birçok alanında sorun yaşadıklarına yönelik tespitler bulunmaktadır (Bender, 2016). Toptaş ve Gözel'e (2018) göre birçok önyargı içinde barındıran matematik dersine yönelik bireylerin kaygı ve olumsuz tutuma sahip olduğu, yine matematik dersinin bireylerin en çok zorlandığı ders olarak bilindiği söylenebilir. Öğrenme gücü olmayan öğrencilerde de normal zekâ, yeterli eğitim ve öğretim faaliyetlerine rağmen matematiğin çeşitli alanlarında öğrenmede sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir (Mutlu ve Akgün, 2017). Bazı öğrenciler sadece okuma ya da matematik alanında, bazıları ise her iki alanda da yetersizlikler sergileyebilmektedirler (Robinson, Menchetti ve Torgesen, 2002). Matematik öğrenme gücünün nadiren tek başına görülmesi matematiksel zorluklarla ilişkili bilişsel süreçlerin tanımlanmasını zorlaştırabilmektedir. Her ne kadar matematik öğrenme gücü birçok diğer engelle ilişkili olsa da, matematik öğrenme gücü yaşayan öğrencilere sıklıkla dikkat eksikliği hiperaktif bozukluğu (DEHB) veya okuma yetersizliği tanısı konur. Matematik öğrenme gücünün diğer güçlükler veya bozukluklara eşlik etmesi, matematik becerilerinde ve bilişsel bozukluklarda farklı türlerde zorlukların olduğunu gösterebilmektedir. Örneğin, Geary (1993) ile Jordan ve Hanich (2000) yalnızca matematik öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin, hem matematik öğrenme gücü yaşayan hem de okuma yetersizliği olan öğrencilerden hikâye problemleri ve yazılı hesaplamalar konusunda daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bununla birlikte üçüncü ve dördüncü sınıflardan çocukların bulunduğu bir örnekte Andersson (2008), yalnızca matematik öğrenme gücü yaşayan öğrenciler ile hem matematik öğrenme gücü yaşayan hem de okuma yetersizliği olan öğrencilerden oluşan öğrenci grubunun matematiğin tüm alanlarında eşit derecede zayıflık gösterdiğini gözlemiştir (Watson ve Gable, 2012).

Ülkemizde Matematik dersi öğretim programının çocukların gelişim düzeylerine göre geliştirilmiş standart bir program olarak uygulandığını söyleyebiliriz. Matematik dersi öğretim programında problem çözme, sınıflama ve ilişki kurma gibi beceriler yer almaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bazı öğrenciler bu becerileri edinmede sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Matematik dersi öğretim programında kazanımlar sayılar ve işlemler öğrenme alanı, doğal sayılarla toplama ve çıkarma alt öğrenme alanları ile birinci sınıfta toplama ve çıkarma işlemi olmak üzere iki temel işlemle başlamaktadır (MEB, 2018). Matematikte sıkıntı yaşayan öğrenciler sıkıntının derecesine göre temel matematik becerileri edinmede zorluklar yaşamaktadırlar (Sullivan, 2005). Matematikte öğrenme gücü olan öğrenciler matematiğin tüm alanlarında sıkıntı yaşayabildiği gibi matematiğin tüm alanlarını kapsamayan durumlarda da sıkıntı yaşayabilirler. Örneğin öğrenciler dört işlemi yapabilmekte fakat problem çözmeye bu becerileri kullanmada zorlanabilmektedirler. Okulun ilk yıllarında öğrenme gücü çeken öğrenciler somut nesnelere yapılan çalışmalarda herhangi bir güçlük çekmemekle birlikte işlemler soyut hale geldikçe sıkıntılar daha belirgin olarak kendini göstermektedir. Örneğin bir basamaklı sayıları toplarken parmaklarını kullanan bir öğrenci iki basamaklı sayıları toplarken bu yöntem işe yaramadığı için sıkıntı yaşamaktadır (Bender, 2016). Öğrencilerin belirli deneyimlerle ve ileri sınıf düzeylerinde belirli bir hıza ulaşması beklenmektedir. Örneğin ilkokul 3. Sınıfta öğrenciler bir basamaklı sayılarla yapılan toplama ve çıkarma işlemlerinde

sonucu doğrudan söylemektedir. Bu, öğrencinin işlem becerisinde otomatikleştiğini gösterir (Sousa, 2014). Çok basamaklı dört işlemlerde öğrencilerin kullandıkları stratejiler öğrencilerin matematikte sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili ipuçlarını göstermektedir. Çok basamaklı işlemlerde öğrencilerden basamak değerinin algılanması, işlem aşamalarını göstermesi ve işlemi yeterli düzeyde tamamlaması beklenmektedir. Matematikte sıkıntı yaşayan öğrencilerde basamak değerinin algılanması ve işlem aşamalarında problemler ortaya çıkmaktadır (Bender, 2016). Öğrenciler görsel uzamsal algıdaki problemler nedeniyle veri işleme ve geometri alanlarında zorlanmaktadırlar (Geary, Hoard, Byrd-Craven ve Desoto, 2004). Öğretmenler, öğrencilerde görülen işlem hatalarını fark edebilmekte ancak öğretim aşamalarında öğrencilerin yaptıkları hataları göz önünde tutmamaktadırlar (Riccomini, 2005). Matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin işlem hataları işlemi nasıl yaptıklarını açıklama sürecinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin herhangi bir işlemin çözümünü nasıl yaptığını ifade edebilme düzeyi ile işlemi çözerken kullandığı strateji öğrencinin matematik öğrenmede yaşadığı sıkıntıya dair ipuçları verebilir (Bender, 2016).

Matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan çocukların genel olarak sahip olduğu özellikler şu şekildedir: Sayıları öğrenmede gecikme ya da zayıflık, sayılar arası ilişkilerde ve örüntülerde yetersizlikler, sayının rakamlarının yerini karıştırma, problem sözel olarak anlatıldığında çözebilme fakat kendisi okuduğunda çözememe, dört işlem becerilerinde yanlış basamaktan başlama, işlemlerdeki aşamaları unutma, üst sınıf düzeylerinde bir ya da iki basamaklı sayılarla yapılan işlemlerde otomatik hale gelememe, zaman kavramını öğrenememe, hesaplamada basit stratejiler ve parmakları kullanma, somut nesnelere ihtiyaç duyma, matematik dilini anlamada zorlanma, temel matematik becerilerinde zayıflık (Baroody ve Kaufman, 1993; Emerson ve Babbie, 2010; Garnett, 1992; Mutlu, 2016; Kalaç, 2017). Öğrenme güçlüğü tanısı konulmamış birçok çocuk matematik alanında özel öğretim stratejilerine ihtiyaç duyabilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde bir tanı konulmadığı halde matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrenciler olduğu göz ardı edilebilmektedir (Bender, 2016). Matematik öğrenmede sıkıntı yaşadığı düşünülen öğrencilerdeki problemin kaynağı, öğrencinin zorlandığı matematik alanlarında temel becerileri ortaya çıkaran zihinsel aktivitelerdeki yetersizlikler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin uzun süreli bellek, kısa süreli bellek, işleyen bellek bakımından da sıkıntılar yaşadığı düşünülmektedir. İşleyen bellek yönünden sıkıntı yaşayan öğrenci sayılar arası ilişkilerde zorlanmaktadır. Uzun süreli bellek problemi olan öğrenciler hatırlamada zorluklar yaşamaktadır. Kısa süreli bellekte sıkıntı yaşayan öğrenciler ise cevaba ulaşmadan önce soruyu hatırlamada zorlanmaktadırlar (Emerson ve Babbie, 2010; Geary, Hoard, Byrd-Craven ve Desoto, 2004; Karagiannakis ve Baccaglioni-Frank, 2014). Bazı araştırmacılar (örneğin Lee ve Kang, 2002; Mabbott ve Bisanz, 2008; Passolunghive Siegel, 2001) bilişsel süreçler (örneğin, işleyen bellek ve yürütücü işlevler) ile matematikte öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu da matematik öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin performansını vurgulamaktadır (Watson ve Gable, 2012). Presseley ve Harris'e (2006) göre işleyen bellek, uzun süreli bellekteki bilgilerin etkin hale geldikten sonra aktarıldığı, aktarılan bilgiler üzerine düşünülerek değişiklikler yapıldığı sınırlı bir kapasiteye sahip bellek türüdür. Öğrenme ve dil becerilerindeki bozuklukların kaynağı işleyen bellek kapasitesinin düşüklüğü ile ilişkilidir (Akt: Ülper, 2008) Dil becerileri içerisinde en zor kazanılan beceri olan yazma Vanderburg'a (2005) göre başarılması güç bir beceridir çünkü yazma sürecinde bellek, dikkat, problem çözme, motivasyon gibi çok sayıda bilişsel beceriler kullanılmaktadır.

Teorik olarak eğitimcilerin çoğu bütün öğretmenlerin okuma yazma öğretmeni olduğu konusunda görüş birliğindedir. Artan sayıdaki araştırmalar, okuma ve yazma becerilerinin tüm öğrenme alanlarında bütünü oluşturan önemli unsurlar olduğunu ve öğrenmede disiplinler arası yaklaşımın faydalı olduğunu ileri sürmektedirler. Bununla birlikte matematiğin bazı konu alanları okuma ve yazma ile daha az ilişkili olduğu için çok sayıda eğitimci bu teoriyi uygulamaya geçirmekte zorlanmaktadır (Vukovich, 1985).

Yazmaya bir problem çözme süreci olarak bakıldığında özellikle de kelime problemi çözümlerinde öğrenciler benzer bilişsel süreçleri kullanırlar (Williamson ve Mcandrew, 1987). Dolayısıyla matematik alanında sıkıntı yaşayan öğrencileri belirlemede matematik konu alanlarının tümünün taranmasının yanı sıra matematik konu alanı dışında okuma, yazma gibi alanlarda sınıf

düzeyinin altında performans gösterilmesinin matematikte yaşanan sıkıntılarla ilişkili olabileceği unutulmamalıdır. İlkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü yaygınlığı üzerine yapılan çalışmalarda Görker, Boztaşı, Korkmazlar vd. (2017) matematik öğrenme güçlüğü oranını %6,5; Gross-Tsur, Manor, ve Shalev (1996) matematikte sıkıntı yaşayanların oranını %3-6; Shalev ve Gross-Tsur (2001) ise okulda bu oranları %5-6 olarak belirlemişlerdir. Bu oranlar küçümsenemeyecek rakamları ortaya koymaktadır. Bu nedenle matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarını göz ardı etmeyecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır (Petra Scherer, 2017).

Yazma çok sayıda yüksek düzeyde bilişsel ve üst bilişsel becerilerin koordinasyonunu içeren karmaşık bir süreçtir (Olinghouse ve Wilson, 2013). Yazma insanoğlunun yaşam boyunca başarmaya çalıştığı en kompleks bilişsel etkinliklerden biridir ve farklı düzeylerdeki gösterimlerde işleyen çok sayıda bilişsel bileşeni kapsamaktadır (Hayes, 1996; Akt: Olive, 2003). Yazma akademik yaşamda ve iş yaşamındaki başarılarında kritik önem taşımaktadır. İyi bir yazı yazmak için öğrencilerin beklentilerini karşılayabilecek etkili öğretimi sağlamak önemli bir amaç olmalıdır. Bu amaç yazının hangi yönlerinin yazma kalitesi açısından önemli olduğuna dair anlayışın gelişmesini gerekli kılmaktadır (Crossley ve McNamara, 2016). Olinghouse ve Wilson'a (2013) göre bilişsel yazma modelleri yazarın kaliteli metin üretimi için ihtiyaç duyduğu bilişsel ve dilbilimsel kaynaklara vurgu yapmaktadır. Bir metnin olabildiğince iyi hale getirilmesi için yazarların yazma sürecinde hem bilgi hem de yazma becerilerini hatırlayıp dengeleyebilmeleri için yeterli bilişsel kapasiteye sahip olmaları gerekmektedir (Lindgren, 2005). Dolayısıyla bilişsel bir yönü de olan yazma becerisi, matematik ile benzer bir şekilde bellek, dikkat, problem çözme gibi çok sayıda bilişsel değişkeni kapsamakta; bu değişkenler de iki alanının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak yazma becerisinin önemli bir göstergesi olarak yazma kalitesi araştırmanın bir değişkeni olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitimde kullanılan yazma kalitesi ölçümleri fikir-içerik gelişimi, planlama, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup ve kurallar gibi ölçütlerde toplanmaktadır (White ve Bruning, 2005). Yazma kalitesi yazılı ürünlerin okunaklığı açısından değerlendirilebilir (Jasper, Gordijn, Häußler ve Hermsdörfer, 2011). Matematik dersinin içerisinde de yazma ve iletişimin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler yazarken ve iletişim kurarken anladıkların birleştirebilir ve genişletebilirler. Öğretmenler, çocuklar arasında farklılıklar olduğunu bilmeli ve yazma çalışmalarında da çocuklar arasında farklılıklar olacağını unutmamalıdır (Burns, 2005). Yazmak; duygularını, matematik hakkındaki inançlarını ve bilgilerini açıklamaları için çocukları cesaretlendirebilir. Negatif duygularla mücadele etmelerine, okul matematiği içerisinde yer alan becerileri edinmelerine yardımcı olabilir. Yazma öğretmen öğrenci ilişkisini ve sınıf atmosferini etkileyebilir, öğretmen ve öğrenciler bu yolla daha özgür iletişim kurabilirler (Borasi ve Rose, 1989). Yazma etkinlikleri öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişim sağlar (Miller, 1991).

Sınıf ortamında öğrenciler okuma, matematik ya da her ikisinde başarısızlık yaşıyorsa ve bu başarısızlık öğretmen ve veliler tarafında hissediliyor, öğrenciler için yardıma ihtiyaç duyuluyorsa çocukta öğrenme güçlüğü'nün varlığından bahsedilebilir (Wilmshurt ve Brue, 2010). Buradan hareketle çalışmanın amacı herhangi bir öğrenme güçlüğü tanısı konulmamış fakat sınıf içinde matematik derslerinde akademik anlamda yeterli düzeyde başarı gösteremeyen öğrencilerin matematik öğrenmede yaşadığı sıkıntı düzeyleri ile yazma kalitesi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin ifade becerilerinin gelişimi; erken çocukluk döneminde bulunduğu ortamda matematik ile ilgili materyallerin bulunması ve matematikle ilgili ifadelerin sıklıkla kullanılması ile birlikte çocuklarda kelime hazinesinin oluşumu ve çocukların anaokulunda okuma-yazma etkinliklerinin sonuçları ile ilişkili olduğu ifade edilebilir (Napoli ve Purpura, 2017). Çocuklar için okulda hazırlanan sınıf içi etkinlikler ilkokulda doğal bir yapıda olmayabilir. Çünkü okullarda dil ve matematik alanlarının her biri için materyaller ve etkinlikler hazırlanır ve bu iki konu alanı birbirinden

farklı olarak görülebilir. Çocukların dünyasında örüntüler, problem çözme ve iletişim önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler bu iki konu alanını birbirine entegre edebilmeli, kaliteli ve önemli uygulamalar ortaya koyabilmelidir (Moyer, 2000). Yazma matematik öğrencilerine çok farklı yollarla yardım edebilir. Yazması gereken öğrenciler yazmadan önce önemli düşünceler geliştirebilir ve düşüncelerini organize edebilirler böylece kavram çalışmaları zihinlerinde daha iyi yerleşebilir (Johnson, 1983). Yazma ve yazmanın kalitesi öğrencilerin kendilerini daha etkili ifade edebilmeleri için önemli bir araçtır. Matematik becerileri öğrencilerin kendilerini ifade etme yollarıyla daha iyi değerlendirilip geliştirilmesi için öğrencilere daha etkili yardımda bulunma fırsatları sunabilir. Bu nedenle matematik ve yazma kalitesi arasındaki ilişkinin varlığı hakkında düşünmek, araştırmalar yapmak ve bu ilişkiye dair bilimsel bilgiye ulaşmak bu çalışmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2006, s.81). Bu çalışmada öğrencilerin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin düzeyi araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu Kütahya Merkez ile bir ilçeden seçilen toplam 5 ilkokulda öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen okullardan araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Öğrenciler belirlenirken ilgili sınıfı okutan öğretmene araştırma konusuna, davranış kontrol listesinin yapısına ve listeyi nasıl dolduracağına yönelik yüz yüze detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma kalitesi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilgili öğretmen tarafından öğrenciden kendisinin tasarlayacağı bir hikâyeye yazması istenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler belirlenirken öncelikle sınıf öğretmenlerinden matematik dersinde zorlanan öğrencileri belirlemeleri istenmiş, ardından zorlanan ve sıkıntı yaşayan öğrencilerin sahip olması gereken özellikler konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu anlamda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sahip olması gereken özellikler; öğrenciye herhangi bir öğrenme güçlüğü tanısı konulmaması, öğrencinin öğrenmesi yönünde herhangi belirli bir engelin olmaması, öğrencinin sınıftaki dersleri öğrenme konusunda gerekli çabayı göstermesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden belirlenen bu özellikler bağlamında öğrenci seçimi yapmaları istenmiştir. Seçilen öğrenciler arasından bu özellikleri gösterenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenler çalışma grubunu oluşturan her bir öğrenci için ayrı ayrı Matematik Öğrenme Güçlüğü Davranış Kontrol Listesi doldurmuştur ve yine her bir öğrenciye hikâyeye edici bir metin yazdırmıştır. Buna göre çalışma grubu öğrenim gördüğü sınıfta matematik öğrenme sürecinde sıkıntı yaşayan 49 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Matematik Öğrenme Güçlüğü Davranış Kontrol Listesi ve Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı aracılığıyla toplanmıştır. Matematik öğrenme güçlüğü davranış kontrol listesi, ilkokul 4. sınıfta öğretim yapan ve sınıfında matematik öğrenmede sıkıntı yaşadığı düşünülen bir ya da daha fazla öğrenci bulunan 24 sınıf öğretmeni tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. 24 sınıf öğretmeni tarafından belirlenen matematik öğrenmede sıkıntı yaşadığı düşünülen toplam 49 öğrenciden aynı zamanda kendilerinin tasarlayacağı bir hikâyeyi uygun ortamlarda yazmaları istenmiştir. Elde edilen 49 metin “Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla değerlendirilmiş ve yazma kalitesine yönelik veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Matematik Öğrenme Güçlüğü Davranış Kontrol Listesi

Öğrenme gücünün belirlenmesinde ve gerekli öğretimsel düzenlemelerin yapılmasında gözlemler önemli yer tutar. Gözlemler yolu ile öğrencinin akademik ve davranış özellikleri ile ilgili bir kaniya varılır. Örneğin öğrencinin derse katılımı, ders sırasındaki davranışları gözlemler yoluyla kayıt tutularak belirlenebilir (Özmen, 2017). Matematik öğrenme güçlüğü davranış kontrol listesinde öğrencilere yönelik öğrenme güçlüğü ifadelerini içeren 32 adet madde yer almaktadır. Bu maddeler, uluslararası ve ulusal literatür taraması sonucunda matematik öğrenme sürecinde yaşanan sıkıntıları tanımlayan ifadeler arasından seçilmiştir (Baroody ve Kaufman 1993; Bender, 2016; Garnett, 1992; Jordan ve Hanich, 2015; Gross-Tsur, Manor ve Shalev, 1996; Görker ve diğerleri , 2017; Karagiannakis ve Baccaglioni-Frank, 2014; Mutlu, 2016; Mutlu ve Akgün, 2017; Petra Scherer, 2017; Robinson, Menchetti ve Torgesen, 2002; Shalev ve Gross-Tsur, 2001; Terry , 2013; Wilmshurt ve Brue, 2010) . Her ne kadar Matematik Öğrenme Güçlüğü Davranış Kontrol Listesi denilmiş olsa da öğrencilerin güçlük tanısı almamaları nedeniyle ‘güçlük’ yerine ‘sıkıntı’ kelimesini kullanmaya bu çalışmada özellikle dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin seçtiği öğrencilerin yalnızca bir tanesinin düşük düzey diğerleri ise orta ve ileri düzey sıkıntı yaşadıkları dikkati çekmektedir. Bu ise öğrencilerin güçlük tanımına uyan birçok özelliği taşıdıklarını düşündürmektedir.

Kontrol listesi matematik öğrenme gücünün literatürde karşılığı olan öğrenci davranış betimlemelerini içermektedir. Kontrol listesi, listedeki her bir maddeden öğrenciyle ilgili olanlar çarpı işareti ile (X) işaretlenebilecek bir yapıda hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi iki alan uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Bunun sonucunda aynı anlamı içerdiği düşünülen maddeler birleştirilerek tek madde halinde ifade edilmiştir, bazı maddelerde dil ve anlatım yönünden düzeltmeler yapılmıştır. Formdan madde çıkarılmamıştır. Formda iki sütun yer almaktadır. İlk sütun davranış ifadelerinden oluşmaktadır, ikinci sütun ise öğrencide beklenen davranış mevcut ise işaret konulması ya da boş bırakılmasına yöneliktir. Kontrol listesinde ayrıca anlaşılamayacağı düşüncesiyle bazı maddeler örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin “tekrarlayan hatalar yapar.” maddesine örnek olarak “yapılan uyarılara rağmen aynı hatayı tekrarlamaya devam etmesi...” gibi açıklamalar getirilmiştir.

Kontrol listesi, sınıflarında matematik öğrenme sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencileri için sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Matematik öğrenme güçlüğü davranış kontrol listesinde bir bölüm örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Matematik Öğrenme Güçlüğü İfadesi	X
Sayıları öğrenirken zorlanır.	
İşlem yaparken strateji kullanmak yerine parmaklarını kullanır.	
Sadece matematik dersinde değil diğer derslerde de zorluk yaşamaktadır.	
Akranlarıyla kıyaslandığında matematik öğrenmede seviye farklılığı vardır.	
Yaptığı işlemleri ve çözdüğü problemleri açıklamada zorlanır.	
Sorulan soruya cevap verirken çekingen davranır ya da acele eder.	
Hareketli bir yapısı vardır.	
Tekrarlayan hatalar yapar. (Örneğin, yapılan uyarılara rağmen aynı hatayı tekrarlamaya devam etmesi)	

Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı

Sınıf öğretmenlerinin belirlediği matematik öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin yazdığı hikâye edici metinler “Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları öznel değerlendirmelerin belirli bir düzeyde

nesnellik ortaya çıkarılması amacıyla kullanılır. Dereceli puanlama anahtarları ürünün bütünü ya da ürünü parçalara ayırarak her bir bölüm için ayrı puanlama yapılarak ölçme yapılmaktadır.

Çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre öğrencinin ürün veya davranışlarını yanlış veya doğru gibi kesin çizgilerle ayırmaktan ziyade öğrencinin bir davranışı veya ürününü sergilerken onun hangi seviyede olduğunun belirlenmesinin daha anlamlı olduğu düşünülmektedir. Öğrenci seviyeleri ise rubrikler olarak da tanımlanan dereceli puanlama anahtarları yoluyla tespit edilmektedir (Çepni, 2012). Araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarı analitik olarak hazırlanmıştır. Analitik derecelendirme ölçeğinde puanlama işlemi davranışların gerçekleştirilme derecelerine göre yapılmaktadır (Ülper, 2008, s. 122).

Analitik puanlama anahtarları; ürünün veya sürecin bölümlere ayrıldığı, her becerinin veya kriterin bağımsız olarak değerlendirildiği ve son olarak da değerlendirme sonunda elde edilen puanların toplanması yoluyla toplam puana ulaşıldığı dereceli puanlama anahtarı türüdür. Puanlar hem toplama ulaşmak için hem de kriterlerin veya kategorilerin ortalama puanını belirlemek için toplanabilir. Analitik puanlama anahtarları uygulayıcılara, öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bütüncül puanlama anahtarlarına göre daha ayrıntılı, özel veya uygulamaya dönük veriler sunduğu için ölçme-değerlendirme sürecine daha çok katkı sağlamaktadır (Çepni, 2012).

Analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilebilmesi için uygun bir yazılı metin üretimine yönelik öğrencilerin sahip olması gereken performans göstergelerinin belirlenmesi ve performans gösterge derecelerinin ağırlıklarına göre sınıflandırılması gerekmektedir.

Analitik puanlama anahtarlarını oluştururken izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Değerlendirilecek kriterlere karar verilir: Kriterler isimlendirilir ve kriterlerin kısa olmasına dikkat edilir. Ölçeğin sol tarafına kriterler, sağ tarafına ise kriterlerin düzeyleri listelenir.
2. Performans düzeylerinin sayısı belirlenir: Performans düzeyleri amaca göre belirlenir. Ancak 4-5 düzeyden daha fazla düzey belirlemek, düzeyler arasındaki ayırımın yapılmasını zorlaştıracağı için çok fazla tercih edilmez.
3. En yüksek düzeyden başlayarak beklentiler belirlenir: her düzey için beklenen açıklamalar ve tanımlamalar yapılır. Öncelikle en yüksek düzey açıklanır daha sonra diğer her bir düzey açıklanır (Çepni, 2012).

Bu bağlamda Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken ilk adımda uluslararası ve ulusal literatür taraması sonucunda hikâye edici bir metnin sahip olması tür ve yapı özellikleri ile yazılı bir metin olarak hikâye edici metnin sahip olması gereken ölçütler belirlenmiştir. Hikâye edici metnin yazma kalitesi açısından değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarı “Başlık, Giriş, Gelişme, Sonuç, Yazım Kuralları-Noktalama, Paragraf, Ana Fikir, Mantıksal Bütünlük, Tutarlılık ve Sayfa Düzeni” olmak üzere on temel ölçütü kapsamaktadır.

İkinci adımda ise belirlenen temel ölçütler bağlamında öğrencilerin bu ölçütleri sergileme düzeyleri tanımlanmış ve ağırlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ölçütleri sergileme düzeyleri ağırlıklarına göre 1-3 puan arasında sınıflandırılmıştır. Buna göre DPA’dan alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek puan ise 30’dur. Puanlama anahtarında 3 düzey belirlenmesinin nedeni çalışma grubunun 4. sınıf olması ve çalışma grubunun hikâye edici metin için yazma kalitesi performans gösterge düzeylerinin ayırımının daha net olacağı düşünülmesidir.

Ortaya çıkarılan dereceli puanlama anahtarı 3 uzman ve 2 Alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kontrol listesinde yer alan ifadelerle yönelik öğretmen görüşleri analiz edilirken öncelikle yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Bu yüzde ve frekans değerlerinden hareketle kontrol listesinde bulunan ve en çok tekrar sayısına sahip olan ifadeden en az tekrar sayısına sahip ifadelerle doğru bir sıralama yapılmıştır. Tekrar sayısına göre yapılan sıralamadan yararlanarak matematik

öğrenme gücüne yönelik bir sınıflama elde edilmiştir. Bu sınıflamaya göre 33 -23 ileri düzey, 22-12 orta düzey, 1-11 düşük düzey sıkıntı olarak üç kategoride değerlendirilmiştir.

Kontrol listesinin geçerlilik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman iki akademisyen ve iki öğretmen tarafından kontrol listesi incelenmiş ve madde ifadeleri üzerinde çalışılmıştır. Tekrarlayan maddeler tek madde olarak ifade edilirken bazı maddelere açıklayıcı ifadeler eklenerek kontrol listesine son hali verilmiştir.

Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı ile elde edilen verilerde öğrenciler düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. 0-10 ileri düzey güçlük, 11- 20 orta düzey güçlük, 21-30 düşük düzey güçlük olarak üç kategoride değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ki-kare testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan bir istatistik olarak ki-kare testi iki sınıflamalı değişkenin düzeylerine göre oluşan gözlenen değerlerle, beklenen değerlerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanır. İki değer arasındaki fark arttıkça değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı çıkma olasılığı artar (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016).

Matematik Öğrenme Güçlüğü Davranış Kontrol Listesi ve Yazma Kalitesi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan ortaya çıkan frekans değerlere göre Tablo 1 incelendiğinde değişkenlere ait kategori ve sütunlar görülmektedir.

Tablo 1.

Matematik Öğrenmede Sıkıntı Yaşayan Öğrenci ve Yazma Kalitesi Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları

Mat Öğr. Sk. Yaşama Kategorileri				Yazma Kalitesi Düzeyleri Kategorileri			
Kategori	n	Yüzde	Toplam Yüzde	Kategori	n	Yüzde	Toplam Yüzde
Düşük	1	2,0	2,0	Düşük	7	14,3	14,3
Orta	25	51,0	53,1	Orta	32	65,3	79,6
İleri	23	46,9	100,0	İleri	10	20,4	100,0
Toplam	49	100,0		Toplam	49	100,0	100,0

Tablo 1 incelendiğinde matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan düşük düzey 1, orta düzey 25, ileri düzey ise 23 öğrenci; yazma kalitesine göre ise düşük düzey 7, orta düzey 32, ileri düzey 10 öğrenci olduğu görülmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin yaşadığı matematik öğrenme sıkıntısı ile yazma kaliteleri düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Matematik öğrenmede sıkıntı yaşama ile öğrencilerin yazma kalitesi; düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üçer kategori olarak düşünülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde Matematik öğrenmede 1 öğrenci orta düzeyde sıkıntı yaşamakta, 25 öğrenci orta düzey sıkıntı yaşamakta, 23 öğrenci ise yüksek düzeyde sıkıntı yaşamaktadır. Yazma kalitesi açısından 7 öğrenci düşük düzeyde, 32 öğrenci orta düzeyde, 10 öğrenci ise yüksek düzeyde yer almaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre matematik öğrenmede sıkıntı yaşadığı düşünülen öğrencilerin aynı zamanda yazma kalitesi düzeylerinin de düşük olduğu, ayrıca matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyi ile yazma kalitesi düzeyi arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Katılımcıların matematik öğrenmede sıkıntı yaşama ile yazma kalitesi düzeylerinin kategorilere göre dağılımı; Matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrenci yüzdeleri düşük % 2; orta %51; yüksek %46,9 olarak bulunmuştur. Yazma kalitesi düzeyi açısından %14,3 düşük, %65,3 orta, %20,4 yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.
Değişkenlere Göre Kategoriler

		Yazma Kalite Dereceleri			Toplam	
		Düşük	Orta	Yüksek		
Matematik Öğrenmede Sıkıntı Dereceleri	Düşük	Gerçekleşen Değer	0	1	0	1
		Beklenen Değer	,1	,7	,2	1,0
Orta		Gerçekleşen Değer	5	16	4	25
		Beklenen Değer	3,6	16,3	5,1	25,0
Yüksek		Gerçekleşen Değer	2	15	6	23
		Beklenen Değer	3,3	15,0	4,7	23,0
Toplam		Gerçekleşen Değer	7	32	10	49
		Beklenen Değer	7,0	32,0	10,0	49,0

Tablo 2 incelendiğinde nitel değişkenlerin kategorilerinin oluşturduğu 3 x 3 boyutlu (9 hücreli) çapraz tablo ve çapraz tablonun her hücresindeki gerçekleşen ve beklenen (teorik) dağılımı göstermektedir. Matematik öğrenmede sıkıntı ve yazma kalitesi bakımından ikisinde birden düşük ve yüksek derecede öğrenci bulunamamıştır.

Tablo 3.
Ki-Kare Değişkenler Arası İlişki Düzeyi

	Değer	df	p	Exact p2	Exact p1
Pearson ki-kare	2,214 ^a	4	,696	,695	
Fisher's Exact (kesin) Test	2,800			,695	
Doğrusal ilişki	1,423 ^b	1	,233	,267	,167

a. 6 hücrede (%66,7) beklenen değer 5'den az minimum beklenen sayı 14

Tablo 3 incelendiğinde verilerin analizi ile elde edilen sonuç tablosunda 5'ten küçük hücre sayısının oranı %66,7 olarak bulunmasından dolayı Fisher's (kesin) exact test kullanılmıştır. Yapılan analize göre exact (kesin) test sonucunda p değeri 0,695 bulunmuştur. Bu durum matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrenciler yazma kalitesi açısından değerlendirildiğinde bu iki değişken arasında istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Daha açık ifade edilirse öğrencilerin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri arttıkça yazma kalitesi düzeylerinin düştüğü söylenebilecektir.

Tablo 4
Matematik Öğrenme Sıkıntı Düzeyi ile Yazma Kalitesi Düzeyi Arasındaki İlişki Gücünü Gösteren Ki-kare Tablosu

	Değer	p	Exact p.
Olumsuzluk Katsayısı	,208	,696	,698

Tablo 4 incelendiğinde matematik öğrenmede sıkıntı yaşama ile yazma kalitesi düzeyleri arasındaki ilişki değeri 0,208 ve X²'nin anlamlılık derecesi p = 0,698 gerçekleştiği için matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin aynı zamanda yazma kaliteleri arasında bir ilişkinin varlığı söylenebilir. Bu durumda var olan ilişkinin gücünden söz edilmesi uygundur.

Tablo 5
Matematik Öğrenme Sıkıntı Düzeyi ile Yazma Kalitesi Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyini Gösteren Ki-kare

	Değer	df	P ¹	P ²
Pearson ki-kare	2,214 ^a	4	,696	,698 ^b
Olabilirlik oranı	2,543	4	,637	,698 ^b
Fisher's Exact (kesin) Test	2,800			,698 ^b
Doğrusal ilişki	1,423 ^c	1	,233	,262 ^b

Tablo 5 incelendiğinde matematik öğrenme sıkıntı düzeyi ile yazma kalitesi düzeyi arasındaki ilişkinin gücünü ifade ederken exact testinde p2 değeri 0,698 bulunduğu için doğrusal bir ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişki matematik öğrenmede sıkıntı düzeyi arttıkça yazma kalitesinin de düştüğü biçiminde yorumlanabilir. Matematikte gözlenen sıkıntının aynı zamanda yazma kalitesini etkilediği ya da yazma kalitesi derecesi düştükçe matematikte sıkıntının arttığı söylenebilir.

Tablo 6

Matematik Öğrenmede Sıkıntı Yaşayan Öğrencilerin Yazma Kaliteleri Arasındaki İlişkinin Büyüklüğü

		Değer	sd	Yaklaşık T ^b	P ¹	P ²
Kategorik	Phi	,213			,696	,693 ^c
Sıralı	Kendall's tau-b	,168	,126	1,320	,187	,239 ^c

Tablo 6 incelendiğinde ilişkinin büyüklüğünü belirleme açısından Kendall's tau-b -1 ve +1 arasında değer alır. Tam negatif yönlü bir ilişki için -1 değeri; tam pozitif yönlü bir ilişkiden söz edebilmek için +1 değerini alır. Örneklem büyüklüğü açısından örneklem sayısının küçük olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada p2 değeri 0,239 olduğu için pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir (Kılıç, 2012). Bu bulgudan hareketle matematik öğrenme sıkıntı düzeyi ile yazma kalite düzeyi arasında var olan ilişkiye dair yorum yapılabilir

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda matematik öğrenme sıkıntı düzeyi ile yazma kalite düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada katılımcılar matematik öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu sıkıntının aynı zamanda katılımcıların yazma kaliteleri ile etkileştiği görülmüştür. Altay ve Göker'in (2016) çalışmasında özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde en sık karşılaşılan okuma, yazma ve matematik bozukluklarının birlikte olduğu bozukluk oranını %37,5 olarak ifade etmektedir. Matematik bozukluğu belirlemede kullanılan testlerde elde edilen puanların düşük olduğu ve bu öğrencilerin aynı zamanda okuma yazma becerilerini geç kazandıklarını bu üç bozukluğun birlikte sürdüğünü ifade etmektedir. Jordan ve Hanich'in (2015) çalışmasında matematikte güçlük yaşayan öğrencilerin normal öğrencilere göre daha düşük performans sergiledikleri belirtilmektedir. Bu çalışmada yer alan sonuçlar ilişkilendirildiğinde bize önemli ipuçları vermektedir. Ramaa ve Gowramma'nın (2002) matematik öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri belirleme amacıyla yaptığı çalışmasının ikinci bölümünde matematik öğrenme güçlüğü yaşayan 78 öğrenciden 40'ında okuma ve yazma güçlükleri belirlenmiştir. Arıkan ve Ünal'ın (2013) ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi adlı çalışmalarında bazı öğrencilerin istenilen şekilde problem kuramadıklarını bunun Türkçe'yi etkin kullanamama ve kavram yanlışlarına düşme ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Napoli ve Purpura (2017) çalışmasında erken okuma yazma öğrenme ile matematik becerilerinin gelişimi arasında bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Laves, Lalonde, Bouakkaz ve Rebai'nın (2017) çalışmasında işleyen bellek kapasitesi geliştirilmesi eğitiminin sonuçları diskalkuli ve disleksi gruplarının her ikisinde de gelişme kaydedildiğine ve bu iki bozukluk arasında güçlü bir ilişkinin varlığına dikkati çekmektedirler. Arslan ve Babadoğan'ın (2005) çalışmasında öğrencilerin soyut düşünme becerileri arttıkça Türkçe dersinde başarılarının arttığı bulgusu matematik öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin yazma kalite düzeyleri arasındaki ilişki açısından önemli bir ipucu verdiği söylenebilir.

Matematik ve yazma kalitesi ile doğrudan ilişki kurmadan yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulardaki matematik öğrenme becerileri ile dil arasında bir ilişkinin varlığına yönelik ifadelerin yer alması yapılan bu çalışmalarda dolaylı olarak matematik başarısı ile yazma kalitesi arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Matematik ile yazma kalitesi arasında bulunan bu ilişki düzeyinin belirlenmesi için daha detaylı ve kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Daha fazla öğrenci ve öğretmen ile çalışılarak ilişkinin varlığı üzerinde nitel ve nicel araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Yine

matematik öğrenme ile yazma kalitesi arasındaki ilişkide etkili olan bilişsel, nörolojik ve fizyolojik faktörler hakkında ayrıntılı çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir.

Açıklamalar: Araştırma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (11-14 Nisan 2018-Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Kaynaklar

- Altay, M. A. ve Görker, I. (2016). DSM- 5 kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eşanı ve wisc-r proflerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi'nde sunulmuştur*. İzmir: Türk Nöropsikiyatri Derneği. www.noropskiyatrisivi.com adresinden erişilmiştir.
- Arıkan, E. E. ve Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 305-325.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi . *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Baroody, J. ve Kaufman, L. (1993). The case of lee: Assessing and remedying a numeral-writing difficulty. doi:<https://doi.org/10.1177/004005999302500304>
- Bender, W. N. (2016). *Learning Disabilities*. (H. Sarı, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Borasi, R. ve Rose, B. J. (1989). Journal writing and mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 20(4), 347-365.
- Burns, M. (2005). Building a teaching bridge from reading to math. *Leadership Compass*, 3(2), 1-2.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaa.
- Crossley, S. ve McNamara, D. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370.
- Emerson, J. ve Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum International Publishing Group.
- Garnett, K. (1992). Developing Fluency with Basic Number Facts: Intervention for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*. 24.11.2017 tarihinde http://www.cusdmathcoach.com/developing_fluency_with_basic_number_facts.pdf adresinden erişilmiştir.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J. ve Desoto, M. C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(2), 121-151.
- Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Karadağ, M. Y., Ceylan, C., Söğüt, C., . . . Turan, N. (2017). The probable prevalence and sociodemographic characteristics of specific learning disorder in primary school children in Edirne. *Arch Neuropsychiatr*. 11. 20. 2017 tarihinde www.noropskiyatrisivi.com adresinden erişilmiştir.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. ve Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia prevalence and demographic features. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 25-33.
- Jasper, I., Gordijn, M., Häußler, A. ve Hermsdörfer, J. (2011). Circadian rhythms in handwriting kinematics and legibility. *Human Movement Science* (30), 818-829.
- Johnson, M. L. (1983) "Writing in mathematics classes: A valuable tool for learning." *The Mathematics Teacher* 76(2), 117-119.
- Jordan, N. C., ve Hanich, L. B. (2015). Mathematical thinking in second grade children with different forms of LD. *Journal Of Learning Disabilities*, 567- 578.

- Kalaç, E. T. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik. İçinde Melekoğlu, M. A. ve Çankıroğlu, O. (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (245-276). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karagiannakis, G. N. ve Baccaglioni-Frank, A. E. (2014). The Dedima battery: A tool for identifying students' mathematical learning profiles. *Health Psychology Report Volume 2(4)*. doi:10.5114/hpr.2014.46329.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. 16. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kılıç, S. (2012). Bağıntı analizi sonuçlarının yorumlanması. *Journal of Mood Disorders*, 2(4), 191-3.
- Layes, S., Lalonde, R., Bouakkaz, Y. ve Rebai, M. (2017). Marta Olivetti Belardinelli and Springer-Verlag GmbH Germany, part of Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/s10339-017-0853-2.
- Lindgren, E. (2005). Writing and revision. Didactic and methodological implications of keystroke logging. Institutionen för Moderna Språk. Umea Universitet.
- MEB-TTKB (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miller, L. D. (1991). Writing to learn mathematics. *The mathematics teacher*, 84(7), 516-521.
- Moyer, Patricia S. (2000). Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection." *The Reading Teacher*. 54(3), 246-255.
- Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Matematik eğitiminde teoriler. *Pegem Akademi*. 26.11.2017 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Yilmaz_Mutlu/publication/318130080_Matematik_Ogrenme_Guclugu_Gelisimsel_Diskalkuli/links/595b7898a6fdcc36b4dc27c8/Matematik-Oegrenme-Guecluegue-Gelisimsel-Diskalkuli.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğüne tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *Elementary Education Online*, 1153-1173. doi: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Napoli, A. R. ve Purpura, D. J. (2017). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology* 166(2018), 581-603. doi:https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.002.
- Olinghouse, N. G. ve Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Read Write* (26), 45-65.
- Olive, T. (2003, December). Working memory in writing: emprical evidence form the dual-task technique. *European Psychologist*, 1-10.
- Özmen, R. G. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Diken, İ. H. İçinde (Ed), *Özel Eğitim* (369-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Petra Scherer, K. B. (2017). Assistance of students with mathematical learning difficulties—How can research support practice?—A Summary. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education, ICME-13 Monographs DOI 10.1007/978-3-319-62597-3_16*, 249-259.
- Ramaa, S. ve Gowramma, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8(2), 67-85.
- Riccomini, P. J. (2005). Identification and remediation of systematic error patterns in subtraction. 233-242. doi:https://doi.org/10.2307/1593661
- Robinson, C. S., Menchetti, B. M. ve Torgesen, J. K. (2002). Toward a two-factor theory of one type of mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 81-89.

- Shalev, R. ve Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatr Neurol*, May; 24(5):337-42. Review. PubMed PMID: 11516606.
- Sousa, D. A. (2014). *How the brain learns mathematics*. Corwin Press.
- Sullivan, M. M. (2005). Teaching mathematics to college students with mathematics-related learning disabilities: Report from the classroom. *Learning Disability Quarterly*. 26.11.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ725673.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Terry, W. S. (2013). Öğrenme ve bellek, temel ilkeler, süreçler ve işlemler. (B. Cangöz, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 4(3).136-146.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Vanderburg, R. (2005). Working memory contributions to analytical and creative writing samples in high school students. (UMI Number3179407). University of California Riverside.
- Vukovich, D. (1985). Ideas in practice: Integrating math and writing through the math Journal. *Journal of Developmental Education*, 9(1), 19-20.
- Watson, S. ve Gable, R. (2012). Unraveling the complex nature of mathematics learning disability: Implications for research and practice. *Learning Disability Quarterly*, 36(3), 178-187.
- White, M. J. ve Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Williamson, M. M. ve Mcandrew, D. A. (1987, January). Writing in college developmental mathematics. *Research and Teaching in Developmental Education*, 3(1), 14-21.
- Wilmshurt, L. ve Brue, A. W. (2010). *The Complete Guide to Special Education*. 989 Market Street, San Francisco.

Extended Abstract

Introduction

Learning disability can be described as the inefficacy appearing in a skill at a certain level in a certain domain without affecting other domains. The students experiencing learning disability also have social and emotional difficulties (Terry, 2013). Deficiency in language, perception, attention, memory, recollection, coding and recall, and features such as noticing details less can be observed in the students who have learning disabilities (Bender, 2016). In the students who do not have learning disability, learning difficulties in various fields of mathematics can arise in spite of normal intelligence, adequate education and teaching activities (Mutlu and Akgün, 2017). Some students might show inefficacy in either reading or mathematics domain, some might show inefficacy in both domains (Robinson, Menchetti and Torgesen, 2002). Theoretically, a majority of the educators concur on the fact that all teachers are also reading-writing teachers. An increasing number of studies claim that reading and writing skills are important elements creating a unity in all learning domains and that interdisciplinary approach in learning is beneficial. Additionally, a lot of teachers have difficulty in transforming this theory into the practice since some subjects of mathematics are less related to reading and writing (Vukovich, 1985).

From this point, the aim of the study is to determine whether there is a relationship between the difficulties experienced in mathematics learning and writing quality level of the students who are not diagnosed as having learning disability but academically cannot have adequate success in mathematics courses within classroom.

Method

The research is in correlational survey model from general survey models. It has been searched whether there is a relationship between the students' levels of experiencing difficulty in mathematics learning and writing quality levels and the degree of this relationship. The study group of the research was determined by criterion sampling from purposeful sampling methods. 49 students studying at 5 elementary schools in Kutahya city center and in a district created the study group. The necessary permissions were provided from the schools included in the research. The detailed face-to-face interviews were done about the research subject, the structure of behavior checklist and how they will fill in the list with the teachers. The data of the research were collected via Mathematics Learning Difficulty Behavior Checklist and Writing Quality Scoring Rubric, which were prepared by the researchers. Mathematics Learning Difficulty Behavior Checklist was filled on the basis of voluntariness principle by 24 elementary teachers who teach at 4th grade and whose classrooms include at least one student considered to have difficulty in learning mathematics. A total of 49 students whom 24 elementary teachers determined and who were considered to have difficulty in mathematics learning were asked to write a story which would be their own creations in convenient circumstances. The obtained 49 texts were evaluated through "Writing Quality Scoring Rubric" and the data for writing quality were collected. Firstly, percentage (%) and frequency (f) values were calculated when the teacher opinions about the expressions in checklist were analyzed. A classification of mathematics learning difficulty was obtained by utilizing the rank done in terms of the repeat number. According to this classification, difficulties were categorized by 33-23 high level, 22-12 medium level and 1-11 low level of difficulty. In the data obtained via Writing Quality Scoring Rubric, the students were collected under three categories as low, medium and high level. The three categories were determined as 0-10 high level of difficulty, 11-20 medium level of difficulty and 21-30 low level of difficulty. The relationships between variables were analyzed via chi-square test. Chi-square test, which is a non-parametrical one, is used for testing whether the values observed in the pores emerging in terms of the levels of dual classified variable differ significantly from the expected value. The significance probability of the relationship between variables increases as much as the difference between two variables increases (Büyüköztürk, Çokluk, ve Köklü, 2016).

Findings, Discussion and Results

It has been concluded in this study that the students' level of experiencing difficulty in mathematics learning is similar to their writing quality. Additionally, it has been found that there is a positive relationship between mathematics learning difficulty level and writing quality level in accordance with the data obtained in the research. In this study, the participants experience difficulty in mathematics learning process. In Altay and Goker's (2016) study, it is stated that the rate of disorder including most frequent reading, writing and mathematics disorders together is 37,5% in the individuals who have specific learning disability. In the second part of Ramaa and Growramma's study purposing to determine the students who have mathematics learning difficulty, it is identified that 40 students out of 78 students who have mathematics learning difficulty have reading and writing difficulties. In Arıkan and Unal's study titled as investigation of second grade elementary students' mathematical problem posing skills, it is stated that some students cannot pose problems in the required way and this can be explained with their ineffective use of Turkish and misconception. Napoli and Purpura (2017) point out the existence of a relationship between early learning of reading-writing and development of mathematical skills in their studies. In Layes, Lalonde, Bouakkaz and In Arslan and Babadoğan's (2005) study, it can be said that the finding that concrete thinking skills increase in parallel with their Turkish course achievement gives an important clue in terms of the relationship between the levels of students' difficulty experience in mathematics learning and their writing quality.

The findings in the studies which do not directly establish a relationship between mathematics and writing quality include some certain expressions about the existence of a relationship between mathematics learning skills and language and this indirectly indicates a relationship between mathematical achievement and writing quality in these studies. It is considered that both qualitative and quantitative researches about the relationship are necessary by studying with more students and teachers. Once again, it is considered that detailed studies about cognitive, neurological and physiological factors affecting the relationship between mathematics learning and writing quality.

Ahmet Mithat Efendi ve Kafkas'lar

Maksut Yiğitbaş
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kırşehir/TÜRKİYE
maksutyigitbas@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3041-8120

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 15.03.2019 Revize Tarihi: 14.05.2019 Kabul Tarihi: 14.05.2019

Atf Bilgisi

Yiğitbaş, M. (2019). Ahmet Mithat Efendi ve Kafkas'lar, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 81-92.

ÖZ

İbrahim Şinasi ile başlayan Yeni Türk edebiyatının önde gelen ismi Ahmet Mithat Efendi'dir. O, okuma yazma bilen ya da çevresinde okuyan birinden dinleyen hemen her insana seslenir. Edebiyat anlayışının temelinde çok az okuma yazma bilen bir toplumun, kitap okuma alışkanlığı kazanması ve eğitilmesi yatar. Bu nedenle olabildiğince sade bir dil ve basit konulu hikâye ve romanlar yazar. Tanzimat edebiyatı döneminde şiir dışındaki bütün edebî türlerin yanında tarih, coğrafya, tıp, felsefe gibi alanlarda da eserler ortaya koyar. Yaratılışına bağlı olarak dur durak bilmeyen çalışma gayreti ona ün ve servet kazandırır. Ahmet Mithat Efendi, Kafkaslara her zaman duyarlı olur. Bunda atalarının oradan İstanbul'a gelmiş olmasının etkisi büyüktür. Kafkas adlı romanında bölgenin insanlarını ve bağımsızlık mücadelelerini kurgular. Eser yarım kalsa dahi kendisinin duyarlılığını göstermesi bakımından önemlidir. Mithat Efendi, tek başına çıkardığı *Tercüman-ı Hakikat* Kafkasların yanı sıra Orta Asya'da birçok ülkesinde okunur, bu durum oralarda tanınmasını sağlar. Ata yurduyla kurduğu edebî ve millî bağ önemlidir. 16 Aralık 1912'de ölen yazarın vefat haberi Orta Asya'da üzüntüyle karşılanır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, yazarlık, Kafkas romanı ve Türkler.

Ahmet Mithat Efendi and Caucasus

ABSTRACT

Starting with İbrahim Şinasi, Ahmet Mithat Efendi is the leading name in New Turkish Literature. He speaks to almost every human being who listens to someone who can read or read. The basis of the concept of literature lies in the fact that a society with little literacy can gain the habit of reading and is educated. For this reason, he writes stories and novels that are as simple and simple as possible. In addition to all the literary genres except poetry in the period of Tanzimat literature, history, geography, medicine, philosophy, such as works in the fields. Ahmet Mithat Efendi is always sensitive to the Caucasus. The fact that his ancestors came to Istanbul from there had a great effect. In his novel Kafkas, he builds the people of the region and their struggle for independence. The interpreter he alone published is read in many countries in Central Asia as well as in the Caucasus, which makes it known there. The news of the deceased author's death on December 16, 1912 is regretted in Central Asia.

Keywords: Ahmet Mithat Efendi, writing, Caucasian novel, Turks.

Giriş

Tanzimat Fermanı ile başlayan Yeni edebiyatının önemli bir yazarı olan Ahmet Mithat Efendi, edebiyatın yanı sıra Türk insanının aydınlanması hususunda pek çok eksiklikler görmüş ve ömrü boyunca bunların telafisi için çabalamıştır. Hitap ettiği hedef kitle genellikle geniş halk kesimi olmuştur. Onların diliyle ilgi duyacakları konularda sürekli yazmıştır. Mütevazı bir aydın olarak edebiyat ve entelektüel seviyesinin farkındadır. İlerleyen dönemde üstlendiği misyonun tamamlanacağını, gelecek nesillere daha üst bir seviyede hizmet edilmesi gerektiğinin farkındadır. Bu nedenle gençlere şu öğütte bulunur: “Oğlum! Yalnız bir şeyi öğrenmeli, fakat mükemmel olarak! Yahut her şeyi öğrenmeli, bittabi nâkıs olarak! Osmanlılığımızın bugünkü haline nisbetle şu iki şıktan bence ikincisi müreccahtır. Ben sana onu tavsiye ederim. Fakat bundan sonra birincisi müreccah olacaktır. Sen de evlâdına onu tavsiye eyle!” (Okay, 1991, s. XI). Mithat Efendi'nin çalışma azmine ve vazife bilincine eşlik eden milliyetçi kimliği şahsiyetinin inşasında belirleyici rol oynar. Dönem koşullarına bağlı olarak ve II. Abdülhamit'in de etkisiyle Osmanlıcı bir aydın kimliğiyle edebiyat

dünyasında anılır. Buna karşın ana vatanı Kafkasları, bu bölgeyi içine alan Orta Asya'yı hiçbir zaman unutmaz ve yazı hayatının başköşesine oturtur.

Onda içten içe yanan ve hiç sönmeyen milliyetçilik damarı vardır. Bu ateşi ırk mensubiyeti ve ata yurduna duyduğu özlem canlı tutar. *Ahmet Metin ve Şirzât* romanında, kahramanına söylediği şu cümle eserin yazarı olarak kendi bilinçaltını yansıtır: “Ben neyim? Ben Türk değil miyim? Türk olan yine Türk olana râğıptir.”(Ahmet Mithat Efendi, 1892, s. 74). Bu yazıda Tanzimat edebiyatının belki de en üretken kalemi olan Ahmet Mithat Efendi'nin yazarlık serüvenine, Kafkaslar başta olmak üzere Orta Asya'ya duyduğu ilgiye, yapısal olarak bitirmediği ancak iletmek istediği mesajı büyük ölçüde tamamladığı Kafkas romanına değinilecektir.

Bir Kafkas Gencinin Azmi

Çerkez asıllı Nefise Hanım ile kumaş esnafı Bezci Hacı Süleyman'ın oğlu olarak 17 Temmuz 1844'te İstanbul'da Tophane'nin Karabaş mahallesinde dünyaya gelen Ahmet Mithat Efendi'nin asıl adı Ahmet'tir. Kafkaslardan göç eden yoksul bir aileye mensuptur. Ailesinin maddi sıkıntılarından ötürü Mısır Çarşısı'nda bir aktara çırak verilir. Bu çarşıda, daha sonra roman ve hikâyelerine konu edineceği halk kitlelerini tanıma olanağı bulur. Azınlıklardan Çerkez, Arap, Ermeni, Yahudi ve bir kısım Avrupalının uğrak yeri olan Mısır Çarşısı hayata, çeşitli ırk ve kültürlerle aşına olmasını sağlar. Çocukluğunda başlayan öğrenme hırsına ve gayretine talihin karşısına çıkardığı kişiler destek olurlar. Babasının ölümü üzerine ailenin geçimini temin eden ağabeyi Hafız Ali Ağa'nın memuriyeti nedeniyle ailece Vidin'e giderler. Burada bir müddet mahalle mektebine giderse de ertesi yıl tekrar İstanbul'a döner ve eğitimini Tophane'deki Sıbyan Mektebi'nde sürdürür. Niş valisi Mithat Paşa'nın Hafız Ağa'yı yanına almasıyla birlikte Niş'e yerleşirler. Burada Batılı bir eğitim kurumu olan rüştiyede okur. Arapça ve Farsçanın yanında matematik, coğrafya ve Fransızca dersleri alır. 1864'te Tuna'ya vali olarak atanan Mithat Paşa, Hafız Ali Ağa'yı vilayet merkezi Rusçuk'a getirtir. Çalışkanlığı ve yazma kabiliyeti ile dikkat çeken genç Ahmet'i ise vilayet kaleminde kâtip olarak görevlendirir. Yaşamında önemli bir yere sahip olan Mithat Paşa, ona kendi adını verir, böylece Ahmet Mithat ismi ortaya çıkar.

Balkanlardaki sergüzeşti Mithat Paşa'nın Bağdat'a vali olmasıyla sonlanır ve Paşa'nın maiyetinde Bağdat'a gider. Bu tarihi şehirde dönemin tapu dairesi olan Defter-i Hâkânî'de tapu kaydı yapmaya başlayan Ahmet Mithat, yakın dostlarından Muhacirîn Komisyonu Reisi Şakir Bey'in kütüphanesi ile yeni bir dünyanın kapısını aralar. Fransız edebiyatıyla bu kütüphanedeki kitaplarla tanışır. Bağdat'ta Tuna gazetesi için yazılar kaleme almaya başlar; gazete ile 1869'da kurduğu bağ ölümüne değin sürer. Sosyal kimliğine ilave olarak kurduğu dostluklar gazeteciliği, okuma gayreti, ilmî ve felsefî açıdan onun için bir mektep olur. Şakir Bey ve kütüphanesi aracılığıyla tanıma imkânı elde ettiği Batı edebiyat ve felsefesini, Politika Müdürü Osman Hamdi Bey vasıtasıyla daha iyi anlama şansı elde eder. Entelektüel donanımında büyük paya sahip olan Hamdi Bey'i daha sonra *Mir-i Mûmâileyh* olarak anar. Kendini yetiştirmesi bağlamında düşünüldüğünde Niş'i rüştiye ve idadi (orta ve lise) Bağdat'ı ise yüksek tahsilini tamamladığı masal kent olarak değerlendirmek mümkündür. Tek başına Tanzimat edebiyatının belki de tüm yazarları kadar eser kaleme alan ve bu nedenle “*Kırk beygir gücünde yazımakinesi*” diye anılan Mithat Efendi'yi bu kertede üretken kılan fitratı ve kurduğu sosyal ilişkiler olur. Bağdat'ta tanıştığı, kendisi için canlı kaynaklar olan Muhammed Zühâvi ve Şirazlı Muhammed Bakır Can Muattar onu bambaşka, mistik ve metafizik dünyalara yolculuğa çıkarırlar. Bağdat müftülüğü de yapmış olan Zühâvî'den medrese eğitimi yönünde istifade ederken yarı meczup ve de filozof olan Bakır Can Muattar'dan ise felsefî ve eleştirel bakış açısı edinir. Yine bu şehirde Mithat Paşa'nın desteğiyle *Zevrâ* gazetesini çıkarır.

Ahmet Mithat Efendi, yazdıkları ile hayatı örtüşen bir yazardır. Yeni Türk edebiyatının öncü ismi Şinasi olsa bile gelişimini temin eden Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi olur. Yeni Türk insanının, toplumunun ve edebiyatının inşası için yaşamını ve sanatını ortaya koyan Namık Kemal, yetiştiği çevre, kullandığı ağdalı dil ve üsluptan ötürü halktan ziyade aydın sınıfa yakın kalır. Ancak Ahmet Mithat Efendi okuma yazma bilen ya da çevresinde okuyan birinden dinleyen hemen her insana seslenir. Bu yönü onu edebiyatımızda diğer sanatçılardan farklı kılar. Edebiyat anlayışının

temelinde çok az okuma yazma bilen bir toplumun, kitap okuma alışkanlığı kazanması ve eğitilmesi yatar.

Roman, hikâye ve radyo oyunu dinleme TV yaygınlaşana değin Türk halkının ortak zevkleri arasında olmuştur. II. Abdülhamit'in uyumadan önce, özellikle polisiye ve dedektif romanlarını dinlediği bilinen bir tarihi kayıttır. Bu geleneğin romanlara dahi sirayet ettiğini, roman kahramanlarının da roman dinlediğini biliyoruz. Nitekim Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'nun yaşlı kahramanı, Nüzhet'in paşa babası romanın esas kahramanı hasta gençten roman dinlerken uyuklar. Mithat Efendi insanların dinleme zevklerine hitap eden yalın dille basit fakat merak uyandıran roman ve hikâyeler kaleme alarak bu türlerin benimsenmesine katkı sağlar. Bu nedenle Ahmet Hamdi Tanpınar, "Evlerde okuma saati başlatan" kişi olarak ona övgüde bulunur.

Kalemini edebiyatın ve yeni Türk insanın aydınlanmasına adayan Ahmet Mithat Efendi, Tanzimat edebiyatı döneminde şiir dışındaki bütün edebî türlerin yanı sıra tarih, coğrafya, tıp, felsefe, gibi alanlarda da eserler ortaya koyar. Yaratılışına bağlı dur durak bilmeyen çalışkanlığı ona şöhret kazandırmasının yanında kırk adamın edinebileceği serveti de temin eder. Gayreti ve bunun neticesinde elde ettiği kazanç zevki için şu ifadeleri kullanır: "Ben 'ölümlü dünyanın neye tahammülü var!' diye dünyaya küskünlük gösteren ve kendilerine 'âzâdegân' süsünü veren erbab-ı füturdan asla değilim. Onları hiç sevmem. Onlara mükabil 'Sekiz günlük ömür için dokuz gün çalışmak lazımdır' diyen kocakarıları derece derece faik bulurum. Bir dakikamın boş geçtiğini istemem. Çalışırım. Çalışmayı ve onun mükâfatı olan kazancı pek severim" (Durgun, 2015, s. 11). Bu gayretini ömrünün sonuna değin sürdürecektir. Nitekim yaşamı evinde değil, gönüllü olarak hizmet verdiği Darüşşafaka'da sonlanacaktır.

Mithat Efendi abisi, Hafız Paşa'nın ölümü üzerine ailesiyle birlikte Bağdat'tan ayrılır ve İstanbul'a döner. Yapabileceği en iyi işin gazetecilik olduğunu düşünür; aldığı teklifleri değerlendirir ve *Ceride-i Askeriyye* gazetesinin başyazarlığını kabul eder. Diğer taraftan eserlerini yayımlamak için bir matbaa kurar. 1872, onun Rodos sürgününe neden olan gelişmelerin yaşandığı bir yıldır. Hayatını etkileyecek bu gelişmelerin ilki, hızlı başladığı gazetecilik faaliyetleri sonucu dönemin basın dünyasında varlık gösteren Genç Osmanlılar ve Namık Kemal ile münasebeti olur. Diğer gelişme ise çıkarmakta olduğu *Devir* gazetesi ve bu gazete kapatılınca *Bedir* gazetesindeki özgürlükçü duruşu olur. Kabına sığmaz kişiliği, girişkenliği ve yayıncılığa bağlı olarak iş hayatında gayrimüslimlerle temastan kaçınmayışı dikkatleri üzerine çeker. *Bedir* gazetesinin 13. sayısında kapatılması üzerine *Dağarcık* adlı bir dergi çıkarmaya başlar. 1873'te *İbret* gazetesinde yayımladığı bir yazısı bahane edilerek *Vatan yahut Silistre*'nin yazarı sıfatıyla Namık Kemal ve Ebuzziya Tevfik, Nuri Beylerle birlikte sürgüne gönderilir (Yeşilyurt, 2014, s.). Sürgün hayatı onun yazarlık serüveninde ayrı bir yere sahip olur.

Rodos'ta yaklaşık üç yıl süren sürgün hayatı edebî üretkenliği açısından oldukça verimli geçer. Alexandre Dumas'nın *Monte Kristo* adlı macera romanına öykünerek 1874'te *Hasan Mellah* yahut *Sir İçinde Esrar*'ı yazar. Sonrasında ise *Dünyaya İkinci Geliş* yahut *İstanbul'da Neler Olmuş* (1874) adlı romanını kaleme alır. *Hasan Mellah* romanın ilgiyle karşılanması ve devamının talep edilmesi üzerine 1875'te *Zeyl-i Hasan Mellah*'ı, *Hüseyin Fellah*'ı ve ünlü *Felatun Bey ile Rakım Efendi* (1875) adlı romanlarını Rodos'taki sürgün hayatında, üç yıl içinde yazar. Eserlerinin bir kısmını sürgün öncesi çıkardığı *Kırkanbar* dergisinin matbaasında yayımlar. 1876'da Rodos'tan geldikten kısa süre sonra, Paris'i görmeden kaleme aldığı ünlü romanı *Paris'te Bir Türk*'ü yazması, romanın zihni hazırlığının bu süreçte tamamladığını gösterir.

V. Murat'ın 1876'da tahta çıkmasıyla sürgün hayatı sonlanan Mithat Efendi, bundan sonraki yaşamında iktidarla barışık olmayı tercih eder. Gazeteciliğe kaldığı yerden, bu kez *İttihad* gazetesiyle devam eder, 156 sayı çıkan bu gazete 1877 yılının şubat ayında sonlanır. Kırım Savaşı'ndan başlayarak Sultan II. Abdülhamit'in tahta çıkışına değin yaşanan tarihî, siyasî, iktisadî ve şehirciliğe dair kritiklerinin yer aldığı *Üss-i İnkılâp* adlı eserinin ilk cildini 1877'de, diğerini ise 1878'de tamamlayarak saraya sunar. İki ciltlik bu çalışma, padişahın dikkatini çeker ve Ahmet Mithat'a maddî yardımların kapısını aralar. II. Abdülhamit döneminde Kafkaslardaki Türk ve Müslümanlara Osmanlı

devletinin ilgisi artar. Bunun neticesi olarak da bir Çerkez tarihi yazma projesi hayata geçirilir. Ahmet Mithat Efendi bu çalışmanın üyesi olur, tarihçi yazar olarak görev üstlenir (Çonoğlu, 2015, s. 172). 1878'de *Tercüman-ı Hakikat*'ı çıkarır ve yazılarının çoğunu bu gazetede yayımlamaya başlar. *Tercüman-ı Hakikat*, Türk edebiyatına birçok ismi kazandıran edebî bir muhit özelliği taşır. Kendisinin bir anlamda izdüşümü olan Hüseyin Rahmi Gürpınar başta olmak üzere ilk Türk kadın romancısı Fatma Aliye, İstanbul'u her açıdan canlı biçimde eserlerine taşıyan Ahmet Rasim bu gazete ve Ahmet Mithat'ın muhitinde yetişirler. Kızların eğitimine verdiği önemi, yazar olma yolunda katkı sağladığı Fatma Aliye'nin yetişmesiyle ortaya koyar. *Tercüman-ı Hakikat* 1921'e kadar yayın hayatını sürdürerek Türk basınının uzun ömürlü gazetelerinden birisi olur.

Ahmet Mithat Efendi'nin sanatının özünü "faydacılık" oluşturur. Ancak faydalı olmayı hem toplum hem de şahsı bağlamında düşünmek gerekir. Yaklaşık bin yıldır İslam dininin ve medeniyetinin bayraktarlığını yapan Türk milleti, 12. ve 13. yüzyıldaki Haçlı Seferleri'nden bu yana mücadele içinde olduğu Batı medeniyeti karşısında geri kalmışlığın buhranını, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın deyişiyle medeniyet krizini yaşar. Bu duruma duyarsız kalmayan bir aydın olarak Mithat Efendi, eserlerinde Türk-İslam medeniyetini özellikle erdem ve aile kavramları bakımından Batı medeniyetiyle kıyaslayıp yüceltme ihtiyacı duyar. Hristiyanlık karşısında İslam dininin büyüklüğünü her fırsatta dile getirmesi bu krizi bilinçaltılarında yaşayan okuryazarlara özgüven aşılar. Geri kalmışlığın sadece teknik alanlarda olduğunu ve bu durumun telafisinin olanaklı olduğunu düşünen Ahmet Mithat, eserleri ile İslam ahlakıyla kalbini tatmin eden; Batının biliminden, tekniğinden yararlanan insan ve toplum modeli çizmeye çalışır. Roman ve hikâyelerinin dışında, belirli aralıklarla yayımladığı *Müdafa* adlı çalışmasında iki dinin, İslamiyet'in ve Hristiyanlığın etrafında gelişen medeniyetlerin kıyaslamasını yapar. Bu tavrıyla Türkiye Türkleri ve Türk dünyasının, Batı karşısında geri kalmışlık sendromunun aşılması için çaba göstermiştir. Ahmet Mithat Efendi'nin kaleminden çıkan eserlerinin hemen her cümlesinde bir fon olarak hissedilen samimiyet ve hoşgörü, ona olan sevgiye eşlik eden güveni arttırır. Hüseyin Cahit, anılarında ilk okuma zevkini babasının hayranı ve sıkı takipçisi olduğu Ahmet Mithat'ın roman ve hikâyeleriyle edindiğini belirtir (Yalçın, 1975, s. 15). Yalçın, ilk romanı *Nadide*'yi Mithat Efendi'ye öykünerek onun dil ve üslup düzleminde kaleme alır.

Batı kaynaklı hikâye ve romanlar yazsa bile dönem itibarıyla halkın çok büyük bir bölümünün okuma ve yazma bilmemesi, bilenlerin ise yeni türlere yabancılığı sanat yapma kaygısı içinde olmayan Mithat Efendi'nin kaleminden rahat kullanmasına olanak sağlar. Emek gerektiren anlatı dili ve üslubunu inşa etme yerine gelenekte var olan meddah ve halk hikâyeciliğini anımsatan sohbet havasında bir anlatım biçimini benimser. Yazışındaki rahatlık, edebî anlatının en önemli vasfı olan dil ve üslubun ihmali netice verir. Ahmet Hamdi Tanpınar, bu yönüne ağır bir tonda eleştiride bulunur: "Mithat Efendi... Bir zamanlar aktar çıraklığı yaptığı Mısır Çarşısı esnafın içinde, onlarla yarenlik edermiş gibi yazar... Onun sanatı yoktur, daima halka yönelen iyi niyetleri vardır. Dil bu muharrirde yazmaktan ziyade yarenlik içindir..." (Tanpınar, 1997, s. 455). 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi yazarının bu ağır eleştirisine Ahmet Mithat Efendi yaklaşık yarım yüzyıl öncesinden hazırlanmış ve ona şöyle bir cevap vermiştir: "Ben, edebî sayılabilecek hiçbir eser yazmadım. Çünkü benim eserlerimin çoğunu yazdığım sıralarda, memlekette edebiyattan anlamayanlar, nüfusumuzun - mübalağasız- yüzde doksan dokuzunu teşkil ediyordu. Benim emelim de, çoğunluğa hitâb etmek, onları aydınlatmağa, onların derdlerine tercüman olmağa çalışmaktı. Zaten edebiyat yapmağa ne vaktim, ne de kalemim elverişli değildi... Bunun içindir ki haddimi, hududumu bildim, çizmeden yukarıya çıkmadım ve edebiyatı Hâmid'lere, Ekrem'lere yani erbabına bıraktım." (Ahmet Mithat Efendi, 1975, s. 5-7). Esasen o, sınırlarını daima bilmiş ve buna sadece edebî anlamda değil, siyasi bağlamda da dikkat etmiştir.

Mithat Efendi'nin roman ve hikâyelerinde aralara girip bilgi vermesi, zaman zaman kurguya dâhil olması, kendine özgü ilginç anlatı biçimini doğurur. Hayata, konuya ve kişilere dair yaklaşımlarını anlatı sanatının sınırlarının dışında dile getirişi Ahmet Mithat'ça bir üslubu netice verir. Eserlerindeki kurguyu sunma biçimi ve bakış açısı zenginliği onu çağdaşlarından farklı kılan en önemli yönüdür. Anlatılarından kendisini soyutlamayışını yansıtan en güzel eserinden biri *Müşahadat*'tir. 1891'de yazdığı bu romanda hem yazar hem de kahraman olarak okuyucu karşısına çıkar. Natüralist romancılığa öykünerek yazdığı eser, gerçekliğin sınırlarını aşar ve erken dönem

postmodern anlatıya dönüşür. Karı Koca Masalı ise anlatı açısından Türk edebiyatının en ilginç örneklerindedir. Bir türlü anlatılamayan masalın hikâyesini yazar Mithat Efendi (Nüket Esen, 1999, s. 14). 1877’de yayımladığı *Çengi* romanında olayın kurgusuna odaklanmışken anlatımı yarıda kesip dans figürüyle ilgili bilgiler verir, ardından romana kaldığı yerden devam eder. Anlatılarını bölümler halinde gazetesinde, *Tercüman-ı Hakikat*’te yayımlar bu nedenle de roman ya da hikâyelerinin kurgusunu okurlarına anımsatmak için geçen sayı veya sayılarda bahsedilen bölüm/leri tekrarlar. Bunu yaparken kullandığı samimi üslup doğal olarak sohbet biçiminde olur: “Bundan evvelki ikinci kitapta hacılar gemisiyle Venedik veyahut İtalyan olduğu anlaşılamayan bir diğer gemiyi vuran korsanların Cezayirli olduklarını haber vermiştik.” (Ülgen ve Andı, 2000, s. 353). Böylece okuyucusuyla yarenlik eden bir yaza profili çizmiş olur. Bu sohbet edasına neredeyse bütün eserlerinde rastlamak mümkündür.

Kafkas’lar

Ahmet Mithat Efendi idealleri olan, güçlü iradeye sahip bir yazardır. Ülkülerini kişiliğine ilave ederek kalemine yansıtmayı bilir. Özüne, ait olduğu medeniyete ve koşullara aykırı düşmemek hayatının temel prensibidir. Bu bağlamda ata diyarı, yitik vatan olan Kafkasya’ya duyduğu sevgi ve özlem hiçbir zaman canlılığını kaybetmez. Her fırsatta bu güzel coğrafyayı kalemine konu edinir ve halklarına yardım eli uzatır. *Esaret*, *Firkat*, *Çerkez Özdenler* ve *Gürcü Kızı yahut İntikam* adlı eserleri Şeyh Şamil’in memleketine ve bütün bir Orta Asya Türklüğüne duyduğu sevgiyi ve ilgiyi yansıtır. *Kafkas* adlı romanı annesinin geldiği bu vatan parçasını pek çok açıdan yansıtan eseridir. Konu bakımından önemli kısmının yazıldığı halde tamamlanması devrin yönetimi tarafından uygun bulunmayan roman yayımlandığı kadarıyla dahi değerlendirilecek özelliğe sahiptir. Kafkas romanının esas konusu, coğrafyanın asli unsuru Çerkezlerle Ruslar arasındaki mücadeleye dayanır. Rus Çarlığının bütün Orta Asya’yı idaresi altına alma emelinde Çerkez vatani olan Anapa ve civarı da vardır. Çerkezler buna canla başla karşı koyarlar. Bu karşı koyuşa duyulan saygı ve desteğin anlatıya dönüştüğü romanda zaman zaman dönemin tarihi gelişmelerine ve devlet siyasetine dair bilgilere rastlanılır. Çerkezlerin millî ve dinî ananelerine bağlılıklarına, kahramanlıklarına; civanmertlikte kadınların erkeklerden daha önde oluşuna, Osmanlı devletine olan sadakatlerine eserin birçok yerinde yer verilir. Mithat Efendi, İstanbul’u tanımadan önce annesinden öğrendiği Anapa ve mıntıkası bu romana mekân olur. Nefise hanım çocuklarını memleketinin sevgisiyle yetiştirir: “Coğrafya ile iştilig etmemiş olanlar miyanında pek çok adamlar bulunabilir ki şu Kafkas namını bu aralık zuhur eden vukuat üzerine işitebilmişlerdir. Fakat ben daha coğrafya ismini dahi işitmemiş olduğum zamanda Kafkas namını işitmiştim. Hem biliyor musunuz kimden işittim? Anamdan! Ol anacığımın ki, evvelki muharebede Moskof gelip de Anapa’yı falanı zapt eylediği zaman dört yaşında bir çocuğu elinde ve diğer bir ciğerparesi rahminde olarak ağlaya ağlaya enva’-ı mihen ü meşâkkla çıkmış ve Sinop’a can atmıştır. Yemin ederim ki daha içinde büyümüş olduğum İstanbul şehrinin kendi mahallemizden maada hiçbir yerini bilmezken validemin takrir ve tefhimi üzerine Kafkas’ın Adige kısmından validemin mensup olduğu mahallelerin ahvali coğrafyasına dair pek çok malûmatı validem bana vatanından bir yadigâr olmak üzere hediye eylemişti.” (Ülgen ve Andı 2000, s. 5).

Timurtaş Beyin oğlu olan Kaplan Bey, romanın idealize edilen esas kişisidir. Vatansever bir Kafkas genci ile Katerina dö Branoviç’in birbirlerine duydukları sevgi roman kurgusunun önemli kısmını oluşturur. Bölgenin stratejik yerlerinden olan Sohum’da ikamet eden Katerina ile Kaplan Bey arasındaki ilişki ilkin genç adamın vatanına hizmetine bağlı gelişir. Ancak zaman içinde farklı bir hal alır. Bütün Kafkasya’yı işgal etmeyi planlayan Rus yönetimi buradaki mukavemeti içten kırmanın yollarını aramaktadır. Katerina’nın babası Gospodin dö Brano kızının bölgede soylu, güçlü ve nüfuz sahibi Kaplan Beyle ilişkisinden yararlanarak bölge halkının Ruslara karşı dirençlerini kırmak ister. Bu niyetini önce kızına sonrasındaysa Sohum valisi olan komutana açar. Böylece Katerina, Kaplan Beyle ilişkisini ve evlenmesini kendi ulusu adına hizmet; sevdiği adamın zarar görmemesi, bunun yerine Ruslar adına nüfuz sahibi olması biçiminde değerlendirip mutlu olur. Romanın vakası yayımlandığı kısma kadar bu düzlemde gelişme gösterir. Mithat Efendi, kurgu bağlamında tasarladığı bu aşk ilişkisi Baltacı Mehmet Paşa ve Rus hükümdarı Büyük Petro’nun karısı I. Katerina’ya atfedilen söylenceyi anımsatır. Bilindiği üzere 1711 tarihinde Prut Savaşı olarak kayda geçen Osmanlı Rus savaşında Çar I. Petro’nun ordusu kuşatılır. Ordusunu kaybetme riski karşısında Rus Çarı Petro,

Moskova'ya mektup yazarak durumun vahametini Çariçe I. Katerina'ya iletir. Çariçe, Osmanlı Devleti'ne barış teklifinde bulunur. Rus ordusu, son bir Osmanlı taarruzuyla bozguna uğratılacakken I. Katerina'nın devreye girmesi, Baltacı Mehmet Paşa ile arasında bir münasebet söylencenin ortaya çıkmasına neden olur. Kaplan Bey ile Katerina arasında ilişkinin iyi niyete bağlı olsa da ulusal çıkara dayanması ve genç kızın Rusya'nın bölgedeki emellerine hizmeti bu romandan bir buçuk asır önceki iddiaları anıştırır.

Kaplan Bey, yazarın diğer romanlarında idealize ettiği erkek kahramanlarla örtüşen hususiyetlere sahiptir. Geleneklerine bağlı olduğu kadar Batı medeniyetinin iyi yönlerini de benimser. Rus eğitimi alması, dolayısıyla da Rusçayı bilen biri olması, ileri derecede modern tavrı ve Katerina'ya ilgisi annesi, Şirinşah tarafından yadırganmasına neden olur. Zira Şirinşah, her halükarda Ruslar'a karşı vatan savunmasının gereğine inanır ve hiçbir suretle Ruslarla temasa taraftar olmaz. Bu tavır Şirinşah hanımın temsil ettiği Kafkas kadının yurduna bağlılığıyla, Mithat Efendi'nin annesi Nefise Hanım'ın memleketine duyduğu sevgiyle birebir benzerlik içerir. *Kafkas* romanı yazarının biyografisi ve tarihî gerçeklikle benzerlik içeren özelliklere sahiptir. 1876-1877 yılları arasında Osmanlı devleti ile Rusya arasındaki savaş, Hicri takvimin kullanılmasından ötürü tarihi kayıtlara 93 Harbi olarak geçer. Konusu ve tefrika tarihi birlikte düşünüldüğünde bu önemli savaşın romana esin kaynağı olduğu görülür. Dönemsel hadiselerle birebir ilişki içinde olan eserde Kafkas uluslarına ve millî mücadelelerine yönelik pek çok mesaj öne çıkar. Vatanın kutsallığına ve egemenliğe dair bu iletiler Mithat Efendi'nin geçmişi ile doğrudan ilişkilidir. Annesi Nefise Hanımın ilk kocası Hağur sülalesinden Hüseyin adlı eşraftan biridir. Anapa Kalesi'ni Ruslara karşı savunmak için Anapa'da kalıp eşini ve dört yaşındaki oğlu İbrahim'i, yanında çalışanı (Nefise hanımla evlenip Ahmet Mithat'ın babası olan) Süleyman ile Anadolu'ya gönderir ve vatan müdafaası için kendisi burada kalır (Yeşilyurt 2014, s. 11).

Rodos sürgününden döner dönmez kaleme aldığı *Üss-i İnkılap*'larla II. Abdülhamit'in teveccühünü kazanan Mithat Efendi bu dönemden sonra sarayla irtibatını güçlü tutmayı başarır ve sultana sonuna değin bağlı olur. Romanda 23 Aralık 1876 yürürlüğe giren *Kânûn-ı Esâsî*'den ve bu anayasayı onaylayan sultan II. Abdülhamit'ten, Osmanlılık siyasetinden övgüyle bahsedilir. Bu hususta Kaplan Bey yazarın sözcüsü olur. "...Yalnız Kafkaslılar değil fedakârlığın en büyüğünü Osmanlılar ediyorlar. Bugün İstanbul'da bir padişah var ki adına Gazi Sultan Hamid derler. Kendi milletini hür ettikten, mes'ut eyledikten maada bizi de esaretten kurtarmak lütfunu dirîg etmediği harekâtıyla görülüyor. Yalnız Kafkas değil kendisi o kadar büyük bir padişah, o kadar gayretli bir hürriyetperver ki bütün kâinat hür olsa, mes'ut olsa kendisini bahtiyar bilecek. O padişah-ı âlf-câhın bir delâleti, bir işareti üzerine yüz binlerce Türkün bizi kurtarmaya koşacaklarına şüphe bile etme. Yalnız Türkün değil, şimdi Osmanlı toprağında Türk, Çerkez, Ermeni, Rum lâkırdısı kalktı. O azimü'ş-şan padişah hepsine evlâdim, hepsine Osmanlı dedi. Bütün Osmanlılar padişahlarının kendilerine ihsan ettiği hürriyeti öyle bir minnetle telâkki ettiler ki esir-i âtfet ve ihsanı oldular. Müdafa-i vatan için açılan bayraklar altına İslâm, Hristiyan denilmeyip herkes Osmanlı namıyla koştu." (Ülgen ve Andı 2000, s. 116). Osmanlılık fikrinin devleti yıkımdan kurtaracağına dair inanç devre yansıdığı gibi esere de yansımıştır.

Vatan müdafaasında Kaplan Bey ile silah arkadaşlarının bazıları Mithat Efendi'nin, Kafkasları konu edinen diğer eserlerinde de yer alırlar. Onlardan birisi Samurkaş'tır. Kafkas coğrafyasında yaygın olarak kullanılan bu ada *Çerkez Özdenleri* adlı tiyatro oyununda da rastlarız. Gedikpaşa tiyatrosunda 1884'te sahnelenen oyunda, devrin emperyalist Rus iradesine karşı koyan Çerkezlerin hürriyetlerinin ve bağımsızlıklarının savunulması konu edilir. Oyuna ve içeriğine dair saraya iletilen jurnal bu tiyatro binasının yıktırılmasına neden olur. *Çerkez Özdenleri*'n erkek kahramanı Samurkaş, korkaklıkla itham edilince canına kıyacak kertede yiğit biridir. Ahmet Mithat'ın *Kafkas* romanındaki Samurkaş ise Şeyh Şamil'in silah arkadaşlarından biri olarak tanıtılır. "Bu zatın şecaat-ı fevkalâdesinden bir nümuncik irae delim ki, Kafkaslılar beyinde dahi emsali nâ-mesbuk olan böyle bir nümüne-şecaat her yerde ve her millet nezdinde görülür nümunelerden değildir. Şeyh Şamil merhum Kafkas'ı Ruslardan kurtarıp istiklâl ve hürriyet-i tabiiyesine nail etmek için seyf-i celâdete el sunarak ve Kafkas dağları içinde kükremiş bir kaplan gibi her cihete saldırarak Moskofları taraf mağlup eylediği esnada, Semmûrkaş Bey dahi bin nefer dilâver ile bu gaza-yı ekberde mücadele

eylerdi.” (Ülgen ve Andı 2000, s. 74). Yazar, Kafkaslarda yaygın olan bu isim çevresinde bir kahramanlık halesi oluşturmaya çalışır.

Osmanlı Devleti ile Çarlık Rusya'nın Kafkasya'da hâkimiyet mücadelesinde, coğrafyanın Müslüman unsurlarının çoğunluğu Osmanlı safında yer alır. Kafkas Türk ve Müslümanları ile Anadolu Türklüğünün ilişkisi uzun süre belirli zümreler çevresinde, özellikle dinî bağlamda gelişme gösterir. Bu irtibatın dışında bölge ile temas daha çok ilmi açıdan sürer. Hac farızasını yerine getirmek için Kafkas ve bütün Orta Asya Türkleri resmî nedenler ve hilafet merkezini ziyaret bağlamında İstanbul'a gelirler. Diğer taraftan II. Abdülhamit döneminde Orta Asya ile ilişkilere fazlasıyla önem verilmesi ata yurdu ile iletişimin canlı tutulmasını sağlar (Bargan 2000, s. 37). Özbek Tekkesi ve Kazanlı Tekkesi, Orta Asya'dan İstanbul'a gelenlere, özellikle de ilim tahsil edenlere ikamet etme olanağı sağlar. Meclis-i Umur-ı Sıhhiye azası olan Mithat Efendi, Hac farızasını yapmak için İstanbul'a gelen Orta Asya ve dolayısıyla Kafkas Müslümanlarına özel ilgi gösterir, onlara resmî ve gayr-ı resmî olarak yardım eder. Eğitim için gelen gençlerden manevi evlat edindiği de olur, Tatar Türklerinden Fatih Kerimî onlardan biridir. İstanbul'da bulunan ve onu eserlerinden gıyaben tanıyan Fatih Kerimî'nin, Mekteb-i Mülkiye'de okumasına yardımcı olur. Ancak Kerimî'ye bütün yardımlarını tahsilini bitirdikten sonra memleketine dönme koşuluna ve orada hizmet etmesine bağlı yapar (Bargan, 2006, s. 47). Mithat Efendi'nin Türk dünyasını hikâye, roman, tiyato oyunlarında konu edinmesi ve *Tercüman-ı Hakikat*'in bu bölgelerde okunması Orta Asya'da ününü arttırır.

Ahmet Mithat Efendi, Orta Asya Türk ve Müslümanlarıyla diyalogunu hem onlarla kurduğu dostluk ve münasebetlerle sürdürmenin yanında, yoğunluğuna rağmen edebî anlamda da hız kesmeksizin sürdürür. *Kafkas* romanını yazdıktan iki yıl sonra 1879'da Alman yazar Adolf Mützelburg'un Şeyh Şamil'in mücadelesini konu edindiği *Konak* adlı eserini Wiesenthal ile birlikte Almanca'dan Türkiye Türkçesine kazandırır. “Konak yahut Şeyh Şamil'in Kafkasya Muhaberatında Bir Hikâye-i Garibe” başlığı taşıyan tercümenin Mukaddimesinde Mützelburg'un, bir Amerikalının Kafkas seyahatinden yola çıkarak bu romanı kaleme aldığı, adı kaydedilmeyen Amerikalının Şeyh Şamil ile ilgili sahada araştırma yaparak eserin kaleme alındığını belirtilir. (Ahmet Mithat Efendi-Wiesenthal, 1879, s. 4). Mithat Efendi'nin bu roman çevirisine gereksinim duymasında Kafkaslardaki bağımsızlık mücadelesinin yanında yer alma isteğinin ve biri Amerikalı diğeri Alman olan iki yabancıyı bakış açılarıyla da konuya dikkat çekme niyetinin etkili olduğu düşünülebilir.

18. yüzyıldan itibaren matbaanın İstanbul'da kullanılmaya başlanması kitaba ulaşmayı, buna bağlı olarak okuma ve yazmaya ilgiyi arttırır. Matbaa kitaba ulaşmayı kolaylaştırdığı gibi gazetenin de yaygınlaşmasının önünü açar. Memleket sathında başlayan okuryazar sayısının artması Osmanlı coğrafyasının sınırlarını aşır Orta Asya Türklerine de uzanır. Her iki coğrafyanın ırkdaş ve dindaşları arasında irtibat az sayıda kişi ve eserle sınırlı kalmaz geniş kitlelere ulaşır. Bölgenin Müslüman unsurları Rusça'ya ve Rus eserlerine mahkûm kalmaksızın Türkiye'den gelen kitap ve gazeteleri okuma şansı elde ederler. Nitekim Ahmet Mithat'ın pek çok eseri Tatar Türkçesine dönüştürülür (Gökçek, 2012, s. 213). Şinasi'nin *Tercüman-ı Ahval* ve Mithat Efendi'nin *Tercüman-ı Hakikat*'inden mülhem olarak İsmail Gaspıralı, Kırım'da 1883 yılında *Tercüman* gazetesini çıkarır. Böylece Gaspıralı'nın “Dilde, fikirde, işte birlik” sloganı Türk dünyasının hemen her coğrafyasında karşılık bulur. II. Meşrutiyet sonrası hız kazanan Türkçülük faaliyetine, yalın bir dille halk için eserler kaleme alan Mithat Efendi de duyarsız kalmaz. Türkçü hareketin önde gelen liderleri, Necip Âsım, Akçuraoğlu Yusuf, Veled Çelebi, Rıza Tevfik Beylerle birlikte 25. 12. 1908'de Türk Derneği Cemiyeti'ni kurar. Rusyalı İslam Talebesi Cemiyeti'nde verdiği Türklüğün Dünü ve Bugünü konulu konferansta, bir bütün olarak gördüğü Türk dünyası ve Türklük hakkında şu ifadeleri dile getirir: “Rusya'daki Türkler, Müslümanlar! Bunları ‘Tatar’ tabir ederiz. Halbuki biz de Tatarız... Türk... Onlar da Türk'tür. Sonra Volga Vadisi'nde ve Asyâ-yı Vusta'da ve Kafkas dâhilinde ve Azerbaycan ve havalisinde bulunan kâbâilin kâffesine ‘Türko-Tatar’ derler, bunlar bir millet-i memzûcedirler. Bunları yekpâre bir kavim addetmelidir ve öyle ederler. Lâkin taksimât-ı sâniyeleri var. Elbet! Her kavmin ikinci, üçüncü derecede taksimâtı vardır ki aslı olan yekpareliklerine hâlel vermez. Bizim Anadolu serâpâ Türk olduğuna şüphe â! Halbuki Engürü Ankara Türk'ü Aydın Türk'üne benzemez. Karamanlı hiç birisine benzemez.” (Dayanç, 2007, s. 12-13). Onun İdil- Ural Türklerine, Kafkaslara ve bütün Türk dünyasına duyduğu sevgi karşılıksız kalmaz. 16 Aralık 1912'de ölmesi ve vefat

haberinin İdil- Ural coğrafyasında duyulması üzüntüyle karşılanır. Onu tanıyanlar, evlatlarını koruyan, kollayan bir babayı, Efendi Baba'yı kaybetmenin büyük hüznünü yaşarlar. Vefat haberi üzerine "Fatih Kerimî'nin başmuharrirliğini yaptığı 'Vakit' başta olma üzere, Tercüman, İdil, Sibirya, Kuyuş, Yılduz ve Şura gibi bölgenin bütün gazete ve dergileri onun hakkında sitayişkâr makaleler yayınladı... Bütün medrese ve mekteplerde şâkirtler ve evlerde de onun romanlarıyla okuma zevkini tatmış genç kızlar ruh-ı paklarına Kur'an tilavet eder, hatimler indirirler." (Bargan, 2000, s. 36).

19. yüzyılın başlarında Kafkaslardan İstanbul'a göç eden bir aileye mensup olan Ahmet Mithat, yaşamının sonuna kadar ana yurduna ilgisini sürdürür. Oralarda yaşanan ferdi ve toplumsal drama dikkat çekmeye, belki de devlet nezdinde bir kanaat ve bir kamuoyu oluşturmaya çalışır. Edebiyat sahasına adım atar atmaz, 1870'te yazdığı ilk hikâyesi olan *Esaret* ve ilk romanı *Firkat*'te Kafkas insanının hürriyetinden yoksun bırakılmasını konu edinir. Her iki anlatının kişileri Çerkez'dirler. Bu eserler, Türk hikâyeciliğinin tesadüflerini barındıran ve genellikle halka seslenen özelliktedirler. Bir kısmı özgürlüklerini yitiren kardeşlerin tesadüfen rastlaşarak birbirlerini sevmeleri ve nikâhlanmaları; kardeş olduklarını öğrendiklerinde ise yaşadıkları büyük acılar konu edilir. Mithat Efendi bu trajik kurgularla Osmanlı Türklerinin dikkatini coğrafyaya ve insanına çekmeyi hedefler.

Ahmet Mithat'ın roman ve hikâye kahramanlarının genellikle lirik yönlerini eserlerinde ön plana çıkarması dönem bağlamında düşünüldüğünde romantik ve milliyetçi bir tavrıdır. Bu anlayışını başta Kafkaslar olmak üzere bütün Orta Asya halklarını konu edindiği eserlerinde fazlasıyla ortaya koyar. "Milel-i malûme miyanında Kafkaslıların âdetleri binnisbe biraz sadece ise de sadeliği kadar da mütehassisâne ve şairânedir..." (Ülgen ve Andı 2000, s. 225). Eserleri aracılığıyla ata yurdunu Türkiye Türklerine sadece ideolojik ya da Turanî bakış açısına dayalı olarak değil gönül eksenli, naif biçimde yansıtmaya çalışır. Bu konuda o derece ileri gider ki devlet yönetiminde önu kesilmek durumu söz konusu olur. Kendisi bu konuya, biraz da serzenişle şu şekilde değinir: "Vakıa bir vaka'-i tarihiye dahi intihab olunabilirdi. Fakat bir dost ve mütecavir devletin zimnen ve sarâhaten aleyhinde olacak böyle bir oyunu oynamaya şu vakt-i musâlahada matbuat idare-i behiyesi ruhsat verir mi idi? Tiyatro yazanlar devlet-i matbuasının meslek-i siyasisini hiç düşünmemeli midirler? Bu gayretli Çerkezler'in istedikleri yolda biz bir de Kafkas serlevhalı bir romana başlamış idik. Yarıda kalmasına sebep müsâlahanın in'ikâsıyla politikanın değışmesi değil midir?" (Durgun, 2015, s. 330). Fakat bu politika değışimi onun içindeki Kafkas ruhunu sınırlayamamıştır.

Sonuç

Geçmiş 18. Yüzyıla, Genç Osman'a uzanan Türk modernleşmesi gerçek anlamda bir sonraki asırda hayat bulur. Sadece askerî ve bürokratik düzlemde değil edebiyat sahasında da karşılık gören bu modernist harekete Türk aydını ve özellikle edebiyatçıları fazlasıyla katkı sağlamışlardır. Bunlar içerisinde en velut isim ise Ahmet Mithat olur. Mutavassıtın bir aydın ve yazar olan Mithat Efendi özellikle Rodos sürgünlüğünün ardından Saraya, II. Abdülhamit'e sadık bir kalem olarak kalmayı tercih eder. Roman ve hikâyelerinde ifratın olduğu gibi tefritin timsali olan tipleri yergi, mizah ve ironinin hedefi yapar. Ona göre model insan *Felâtu Bey ve Rakım Efendi* romanındaki Rakım'dır. İdealize ettiği bu ve diğer roman kahramanlarıyla memleket için gerekli aydın tipini çizmeye çalışır. Geçmişe, hale ve geleceğe uygun yaşama isteği onun hayat felsefesi olur.

Kafkas göçmeni bir aileye mensubiyeti ve annesi Nefise hanımın yurduna olan sevgisini çocuklarına aşılması bu gönül coğrafyasına olan duyarlılığının canlı kalmasına yol açar. Orta Asya'yı ve özelinde ise Kafkasları, insanlarını eserlerine konu edinmekle kalmaz onlarla doğrudan irtibat halinde olur. Günümüzde olduğu gibi Mithat Efendi'nin yaşadığı yıllarda da hazin halde bulunan Kafkaslar, ata yurduna olan ilgisinin bir diğer nedenidir. Kafkaslarda Ruslara karşı verilen istiklal mücadelesine denk gelen bir zamanda anne ve babasının İstanbul'a gelmesi, yetiştiği ve eser ortaya koyduğu evrede devam eden bağımsızlık savaşı Mithat Efendi'nin kalemini bölge insanının problemlerine açık tutmasının asıl nedenlerindedir. Onun Türk edebiyatına hizmeti ve Türk insanının bilinçlenmesi için ortaya koyduğu üstün çaba, Osmanlı devleti sınırlarını aşır Kafkaslar başta olmak üzere neredeyse bütün Orta Asya'ya yayılır. Böylece o sadece küçük Asya'nın değil büyük Asya'nın da *Hace- i Evveli* olur. Araştırma makalelerinde, buraya yöntem kısmı eklenmelidir. Bu bölümde

araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları, gerekli ise etik kurul onayı açıklanmalıdır.

Kaynaklar

- Ahmet Mithat Efendi. (1876). *Paris'te bir Türk*. İstanbul: Kırkanbar Matbaası.
- Ahmet Mithat Efendi- Wiesenthal. (1879). *Konak yahut Şeyh Şamil'in Kafkasya Muhaberatında Bir Hikâye-İ Garibe*, İstanbul: Kırkanbar Matbaası.
- Ahmet Mithat Efendi. (1884). *Çerkes Özdenleri*. İstanbul: Tercüman-ı Hakikat Matbaası.
- Ahmet Mithat Efendi. (1892). *Ahmet Metin ve Şirzâd*. İstanbul: Tercüman-ı Hakikat Matbaası.
- Ahmet Mithat Efendi. (1975). *Denizci Hasan I*. Akyüz, K. (Sad.), İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ahmet Mithat Efendi. (2000). *Çengi,Kafkas, Süleyman Musli*. Ülgen, E. ve Andı, F. (Hzl.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ahmet Mithat Efendi. (2000). *Dünyaya ikinci geliş yahut İstanbul'da neler olmuş, Felâton Bey ile Râkım Efendi, Hüseyin Fellah*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bargan, H. (2000). Ahmet Mithat Efendi ve İdil-Ural Türkleri. *Türk Edebiyatı Dergisi*, Sayı-324.
- Bargan, H. (2006). Türk dünyasının batısı: İstanbul. *Türk Edebiyatı Dergisi*, Sayı- 398.
- Çonoğlu, S. (2015). Hikâye ve romanlarında Ahmet Mithat Efendi, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Dayanç, M. (2007). Ahmet Mithat Efendi'nin Türklüğe dair isimli önemli bir konferansı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Durgun, H. H. (2015). *Ahmet Mithat Efendi ve edebiyat*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Esen, N. (1999). *Ahmet Mithat Efendi karı koca masalı Ahmet Mithat Efendi Bibliyografyası*, İstanbul: Kaf Yayınları.
- Gökçek, F. (2012). *Küllerinden doğan anka Ahmet Mithat Efendi üzerine yazılar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Okay, O. (1991). *Batı medeniyeti karşısında Ahmet Mithat Efendi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yalçın, H. C. (1975). *Edebiyat anıları*, Mutluay R. (Düzenleyen), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yeşilyurt, Ş. (2014). *Ahmet Mithat Efendi'nin romancılığı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

Namık Kemal and Ahmet Mithat Efendi, who provided the development even if they were İbrahim Şinasi, the pioneer of the new Turkish literature, performed it. Namık Kemal, who sets out his life and art for the formation of the new Turkish people, society and literature, mostly reads the intellectual class because of the environment and the heavy language and style he used. Ahmet Mithat Efendi speaks to almost every person who is literate or who reads around. This aspect makes him different from other artists in our literature. The basis of the concept of literature lies in the fact that a society with little literacy can gain the habit of reading and is educated. For this reason, Mithat Efendi writes stories and novels as simple as possible.

Novel and story-listening are common features of the Tanzimat generation and the first generation of the Republic. For example Sultan II. Abdülhamit is known to listen to the detective and especially detective novels before sleeping. We know that this tradition is seen in the novels. 9. In the novel Hariciye Koğuşu, the father of Nüzhet has asked the young patient to read the novel. Mithat Efendi is a writer who contributes to the adoption of this genre by writing novels and stories that appeal to people's listening tastes. For this reason, Ahmet Hamdi Tanpınar commended him for starting the reading hours in the houses.

Ahmet Mithat Efendi, who dedicated his pen to the enlightenment of literature and new Turkish people, wrote books on history, geography, medicine and philosophy besides all the literary types except poetry during the Tanzimat literature period. Due to his creation, his unceasing effort to make him work is called a forty-horsepower typewriter and forty man's fortunes. He likes to work and make money as a result.

Three years of exile on the island of Rhodes is very productive in terms of his literary productivity. He imitates the adventure novel by Alexandre Dumas called Monte Kristo and in 1874 he writes Hasan Mellah or Mysteries in the Mysteries. Afterwards, he wrote his second novel, 'Dünyaya İkinci Geliş' or 'What's Going in Istanbul?' (1874). Hasan Mellah wrote the novels Zeyli Hasan Mellah, Hüseyin Fellah, (1875) and Felatun Bey and Rakım Efendi (1875) upon the novel's interest. He publishes some of his works in the print shop of the Kırkanbar magazine, which he published before exile. In 1876, shortly after arriving from Rhodes, he wrote a Turkish novel in Paris without seeing Paris. He designs his novel in his exile years.

Ahmet Mithat Efendi is always sensitive to the Caucasus. The fact that his ancestors came to Istanbul from there had a great effect. The greatest legacy he inherited from his homeland is his sense of pity for the atrocities and exiles he suffered. For this reason, it is interested in young people who come to Istanbul from Central Asia and help them officially and unofficially. From time to time for the education of children from the spiritual adoption is also the Fatih Turks Karatî is one of them. Before arriving in Istanbul, he helped Fatih Karimî, who knew him as absent from his works, at Mekteb-i Mülkiye. Mithat Efendi's story of the Turkish world, novel, theater, as well as the subject of the story, along with other works, especially through the reading of Tercüman-ı Hakikat literary and national connection established with the Caucasus is important. His love for the Caucasus and the whole Turkic world is not unrequited. The news of the death on December 16, 1912 is regretted in Central Asia. Those who know him live the great sadness of losing a Father, Lord Father, who protects and cares for his children.

Tanzimat only state mechanism to build Turkey's transformation has been the new service. Literature has more than this change. The first phase of the new literary adventure starting with Şinasi is experienced in this period. The writers and poets of the period under this responsibility and as a separate, they serve the Turkish literature and therefore the society. When this is the case, in many areas they have to experience inexperience and diversity in their pencil experience. Mithat Efendi may be at their head. Apart from poetry, he gives the work of almost all types of literature albeit iptidai but gives the following to young people. "Son! He must learn something alone, but perfect! Or learn everything, but missing! According to the present situation of our Ottomanism, the latter should be

preferred for the second one. I'd recommend you to her. However, the first will be preferred. And you advise your child to him! İçinde His being in this consciousness causes him to move away from quality works in time. Particularly the literary society and the influence of these young people Abdülhak Hamit, Samipaşazade Sezai and Recaizade Mahmut Ekremlerin arises in the task of raising her sense. In the footsteps of an average literature, Ahmet Mithat Efendi published his newspaper as a loyal pencil to the state administration.

Ahilik ve İletişim: Nitel Bir Çalışma

Mehmet Kart

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir
mehmetkartt@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1790-1270>

Nihat Çalışkan

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Kırşehir
nchaliskan@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6503-7432>

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.03.2017

Revize Tarihi: 23.05.2019

Kabul Tarihi: 23.05.2019

Atıf Bilgisi

Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.

Öz

Binlerce yıl içinde insanoğlu, kendini ifade edebilme dürtüsüyle çeşitli yöntemlerden yararlanmışır. Bu yöntemler, iletişim kanalları aracılığıyla anlam bulmuştur. İletişim; insanların duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlamasını sağlayan bir süreçtir. 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin etkisiyle dünyada yüksek tempolu bir toplumsal dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu dönüşüm, bireylerin birbiriyle olan iletişimlerinin gittikçe karmaşıklaşmasını da beraberinde getirmektedir. Böylesi bir durumun etkisinde kalan bireyler; kişisel, toplumsal ve örgütsel iletişim sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalarak bunlara çözüm üretme noktasında sıkıntılar yaşamaktadır. Türk tarihi mirasında yer alan ve sosyokültürel yaşamda etkin bir iletişim modeli ortaya koyduğu düşünülen Ahilik sisteminin hem bireysel sorunları aşma hem de toplumsal sorunları çözmeye bağlamında nasıl bir iletişim anlayışı benimsediğine ilişkin tespitlerin yapılmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, yapılan çalışmada şu sonuçların öne çıktığı söylenebilir: Ahilik; yaşlı kişileri usta kabul ederek onların hayata dair birikimlerini, insan yetiştirme sürecinin merkezine koyarak toplumsal hafızanın aktarılmasını sağlayan daha geleneksel bir iletişim anlayışı uygulamaktadır. Gündüz iş yerlerinde, akşam zaviyelerde sürekli birbiriyle iletişim içerisinde olan Ahilerin dikkate değer bir örgüt içi iletişim örneği gösterdiği belirtilebilir. Sosyal kuralları bireylerin toplumsal yaşantısının tamamını kapsayan özgün yöntemlerle aktaran, birleştirici ve dayanışmacı bir kültürün ürünü olan Ahiliğin, toplum ile bütünleşmesi ve ondan destek almasını uyguladığı iletişim anlayışıyla sağladığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte, Ahilerin iş yerlerine astıkları levhalarda ve yapmış oldukları sanat eserlerinde topluma mesaj vererek iletişimi farklı bir boyuta taşıdıkları da söylenebilir. Ayrıca, internet teknolojilerinin bireyleri yüz yüze iletişimden alıkoyan ve yalnızlaştıran bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Ahilik sisteminde ise yâren, helva, oda, selamlık, kış ve barana sohbetleri gibi sosyalleşmenin ve karşılıklı iletişimin ilke olarak benimsendiği bir süreç görülmektedir. Yapılan bu tespitler doğrultusunda, günümüz iletişim çalışmalarına dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, iletişim, teknolojik gelişmeler, iletişim türleri.

Akhism and Communication: A Qualitative Study

ABSTRACT

Human beings have benefited from a variety of methods with the impulse to express themselves for thousands of years. These methods have found meaning through communication channels. Communication is a process involving people's understanding of each other by sharing their feelings, thoughts and knowledge. In 21st century there is a process of social transformation through developments emerged in the field of science and technology. This transformation brings about the increasingly complexity of communication among individuals. They have difficulties in finding solutions faced with various problems in the process of personal, social and organizational communication. In this study, one of the qualitative methods is used named “The Document Analysis” technique. It is aimed to make determinations about how a communication concept adopts in terms of overcoming individual problems and solving social problems of Akhism, in Turkish historical heritage and considered to be an effective model of communication in sociocultural life. In this context, it can be said that the following results stand out: Akhism performs more traditional understanding of communication by accepting older people as a master since it put their experience and knowledge of life in the center to provide transferring social memory. It can be stated that the interorganizational communication with each other is remarkable both at their works and in Zawiyah. It involves all of the social life of the individuals and convey the rules that exist in that society through its own methods. It provides the integration

of the Akhism, the product of a unifying and solidarity culture, with the communication. It can be said that Ahis make communication different by giving message to the society with the signboards hangs on workplaces and arcrafts. In addition, it is known that internet technologies have an effect that prevents and disqualifies individuals from face to face communication. In Akhism, there is the process of socialization and mutual communication such as Yaren, Helva, Oda, Selamlık, Kış and Barana conversations. In accordance with these determinations, it is given suggestions about the current communication activities.

Key Words: Akhism, communication, technological developments, communication types.

Giriş

İnsanoğlu binlerce yıldır kendini ifade edebilme arzusu ve içselleştirdiklerini diğer kuşaklara aktarabilme amacıyla çeşitli yol ve yöntemlerden yararlanmışır. Bunun için sürekli olarak çevresiyle etkileşim ihtiyacı içerisinde olan birey bu durumun doğal bir neticesi olarak toplumsal bir varlığa dönüşmektedir. Bireylerin biyolojik bir varlıktan, toplumsal bir varlığa dönüşmesini ve kendini ifade edebilme arzusunu gerçekleştirmesini sağlayan en önemli unsurun iletişim olduğu söylenebilir (Tuna, 2012).

İletişim sayesinde bireyin, duygu ve düşünce dünyasını bir başkasına açabilmesi, bildiklerini aktarabilmesi, ihtiyaçlarını belirtip temin edilmesini sağlayabilmesi ve başkalarının dünyasını anlayabilmesi mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, kendini ifade edebilme arzusu, bireyin en temel gereksinimlerinden birisidir. Bu yüzden hangi koşullarda olursa olsun birey kendini ifade etmenin bir yolunu bulmuştur. Başkalarıyla bir arada olma, onları anlama, kendini anlatma, karşısındakini etkileme ve böylece toplumsallaşma düşüncesi bireyin iletişim kurma amaçlarından bazılarıdır (Üstün, 2005).

Sosyal bir varlık olan birey, içinde bulunduğu topluma ayak uydurmak durumundadır. Bu uyumun sağlanması ise iletişim yoluyla mümkün olmaktadır. Birey, doğum ile başlayıp ölüm ile sonlanan tüm yaşantısı boyunca dış dünya ile sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde. Yaşamın tümünü kapsayan iletişim sayesinde birey hayatı öğrenmekte; duygu, düşünce ve isteklerini anlatmakta ve diğer insanları anlamının yollarını keşfetmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015).

21. yüzyılda ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanda birçok değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlerden birisi de teknoloji alanında kendini gösteren gelişmelerdir. Yüksek tempolu teknoloji gelişimi ve değişimi bireylerin eğitim, sağlık, iletişim ve ulaşım altyapısı olmak üzere tüm yaşantısını etki altına almaktadır (Aktan ve Tunç, 1998). Bu etkilere bağlı olarak bireyler ve toplumlar hızla değişime uğramaktadır. Toplumlardaki değişmeyi hızlandıran en belirgin etmenlerin, bilgi, teknoloji, iletişim ve kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda yoğunlaştığı belirtilebilir (Ünal, 2009).

Bilgilerin yazı yoluyla kayıt altına alınması ve insanlardan insanlara aktarılması zaman içerisinde gelişen teknoloji ile beraber değişim göstermektedir. Mağaralarda bulunan duvar yazılarından bugüne; sinema, televizyon, radyo, bilgisayar ve cep telefonları gibi iletişim teknolojileri ile bilgilerin yayılması ve aktarılması karmaşık bir hale gelmiştir (Miller, 1996; Tuna, 2012).

Çağın getirdiği en önemli buluşlardan birisi olan ve iletişimi daha da karmaşık hâle getiren internetin, bireylerin yüz yüze iletişim kurmasının önüne geçerek bireyleri yalnızlaştırdığı söylenebilir. İnternetin yanı sıra televizyon ile başlayan bilgisayar ve mobil cihazlar ile devam eden ekran teknolojileri bağımlılığı da bireyleri yalnız ve toplumdan soyutlanmış bir hâle getirmektedir (Sayar, 2018). Böylesi bir karmaşık iletişim sürecinin etkisi altında kalan bireylerin kişisel, toplumsal ve örgütsel iletişimde çeşitli sorunlarla karşılaştığı ve bunlara çözüm üretebilme noktasında yeterince başarılı olamadığı düşünülmektedir.

Toplumsal yaşam, bireylerin birbirleriyle iletişimlerinden oluşmaktadır. Bireyler arasındaki etkileşimden söz edilebilmesi için, bireylerin birbirlerine karşı iletişimsel eylemlerde bulunmaları gerekmektedir. Birbirlerine karşı yabancılaşmış ve soyutlanmış bireylerden oluşan bir toplumda, birlik ve beraberlikten söz edilmesi mümkün değildir. Oysa özelde bireylerin, genelde ise toplumların

gelişimi, bu bütünleşmeye bağlıdır. Bu bağlamda iletişimin, toplumsal gelişmenin önünü açan önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir (Bolat, 1996).

Toplumsal bir varlık olan insanın en önemli özelliklerinden birisinin, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarabilme becerisi olduğu belirtilebilir. İnsanlar, çağlar boyunca bu yeteneklerini geliştirerek etkileşimde bulunmuşlar, birbirlerinin kültürel birikimlerinden yararlanarak yeni uygarlıkların gelişimine zemin hazırlamışlardır (Bayram, Göker, Sarıkaya ve Kumandaş Öztürk, 2018). Böylece iletişim, gelişmelerin ve bilgilerin diğer insanlarla beraber sonraki nesle aktarılmasında ve toplumların dönüştürülmesinde önemli bir işlevi üstlenmektedir (Tuna, 2012).

Toplumlar, iletişim aracılığıyla kültürel kimliği ve gelenekleri korumanın yanı sıra düşünceleri ve değerleri de yaygınlaştırma olanağı bulmaktadır (Üstün, 2005). Bununla birlikte sosyokültürel zenginliğin, geçmiş birikimin etkisinde ve dönemin ihtiyaçlarından ilham alınarak tanımlanmasının ve dil yoluyla aktarılmasının, bireylere doğru iletişim anlayışı kazandırılması sürecine katkı sunacağı söylenebilir.

Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan kolaylıklar ve yenilikler, bireyleri rahatlığa alıştırmakta ve birbirlerinden uzaklaştırmaktadır. Sosyal ilişkileri zayıflayan bireyler, kendi refahını düşünerek hareket etmekte ve toplum hayatı içerisinde çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu tür problemlerin önüne geçilebilmesi, topluma uyum sağlayan ve insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında, Türk kültür mirası içerisinde yer alan sosyal sistemleri incelemek de bir yol olarak benimsenebilir.

Türk tarihinde önemli bir yeri bulunan ve geçmişte yaşanan çeşitli sorunlarla mücadele etme konusunda önemli başarılar sağlayan Ahilik sisteminin, iletişim açısından da önemli bir birikimi barındırdığı ileri sürülebilir (Bayraktar, 2006; Şimşek, 2002). Bu doğrultuda, Ahilik sisteminin iletişim anlayışının araştırılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Türk tarihinde ortaya koyduğu başarılı performansla incelenmeye ve yararlanmaya değer bir konum elde etmiş olan Ahiliğin, uyguladığı iletişim anlayışının karakteristik ve yapısal özelliklerine ilişkin tespitlerin yapılması, bu çalışmanın temel sorununu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türk tarihi birikiminden yola çıkarak modern insanın yaşadığı iletişim kaynaklı sorunlara uygulanmış ve işlevselliği kanıtlanmış sistemlerin çözümleri doğrultusunda tespitlerde bulunmaktır. Böylelikle, bireylerin hem kendi iç dünyasında hem de toplumsal yaşamında başarılı olabilmesi için farklı bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca, toplumu uyguladığı yöntemlerle şekillendirdiği değerlendirilen Ahiliğin iletişim anlayışı ile günümüz iletişim anlayışı karşılaştırmalı biçimde ele alınarak etkili iletişim arayışı çalışmalarına yarar sağlanması ve alanyazına katkı sunulması beklenmektedir.

Bu doğrultuda, ilk olarak iletişimin tanımı ve sınıflandırılması yapılarak Ahilikte yer alan iletişim anlayışının günümüz kavramsallaştırmasıyla neleri kapsadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, gelişen teknoloji ile beraber değişen iletişim süreci ve bu sürecin insana etkileri belirtilerek; Türk tarihi mirasında yer alan ve sosyokültürel yaşamda etkin bir iletişim modeli ortaya koyduğu düşünülen Ahilik sisteminin hem bireysel sorunları aşma hem de toplumsal sorunları çözme bağlamında nasıl bir iletişim anlayışı yansıttığına ilişkin tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Bu maksatla araştırmada başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır

1. İletişim nedir, sınıflandırılması nasıldır?
2. Modern iletişimin insana etkileri nelerdir?
3. Günümüz kavramsallaştırmasıyla Ahilik nasıl bir iletişim anlayışı ortaya koymaktadır?
4. Modern iletişim anlayışı ile Ahilikte görülen iletişim arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, tarihteki ve günümüzdeki uygulamaları karşılaştırmalı olarak betimlemeyi, bulgular ortaya koymayı ve alanyazına dayalı biçimde analiz etme amacını barındıran betimsel ve nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2013); gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan doküman analizi tekniği ise, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Karasar, 2009). Bu tür çalışmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında, Ahilik ve iletişim konuları ile ilgili alanyazındaki bilimsel nitelikli eser ve dokümanlar çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda, Ahilik sisteminin yansıttığı iletişim anlayışı çeşitli boyutları bakımından ortaya konulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Ahilik sisteminin Türk kültürünü ve medeniyetini inşa etme sürecinde önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, sahip olduğu iletişim anlayışı ile toplumda ve bireyin kendi iç dünyasında meydana gelen çeşitli sorunlara çözüm sunarak yaşadığı döneme yön verdiği değerlendirilen Ahiliğin yansıtmış olduğu iletişim anlayışının doğru bir biçimde ortaya konulabilmesi için iletişim kavramının ve türlerinin açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bir Kavram Olarak İletişim ve Sınıflandırılması

Antik çağlarda jest ve mimiklerden, el kol hareketlerinden, şekiller ve görsel ifadelerle başlayıp, modern dünyaya kadar gelişimini sürdüren, içerisinde birçok anlam barındıran ve bir ağacın dalları gibi dallanıp karmaşıklaşan iletişim bireylerin yaşantısında oldukça önemli bir yere sahiptir. İletişim, kavram olarak kullanıma girdiği 19. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar telefon, telgraf gibi basit düzeydeki iletişim araçları bağlamında ele alınmış ve bireyler arasında, söz konusu araçlar yoluyla gerçekleştirilen ileti alışverişi olarak tanımlanmıştır (Gürel, 2018).

İnsanlığın varoluşundan beri süregelen temel bir olgu olan iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli biçimlerde karşı tarafa aktarılması şeklinde tanımlanabilir (Çalışkan ve Aslander, 2014). Zengin bir geçmişe sahip olan iletişim kavramı, Latince bir sözcük olan *communicatio*; vermek, paylaşmak ya da ortak yapmak anlamına gelen *communicare* kelimesinden türemiştir (Peters, 1999). İletişim kavramının Latincedeki anlamı, bir ortaklığı, toplumsallaşmayı, birlikteliği ve toplu hâlde yaşamayı içermektedir (Güney, 2012).

Literatürde iletişim kavramına ilişkin oldukça fazla tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bir kısmı şöyle belirtilebilir: İletişim, ortak anlayışın ve bilginin bir insandan diğer insana iletilmesi sürecidir (Keyton, 2011). İnsan davranışını değiştirmek maksadıyla her türlü kavram ve sembollerin aktarılması da iletişim olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Tekinalp ve Uzun (2006, s. 3) ise iletişimi “psikoloji, sosyal psikoloji, toplum bilim, dil bilim, ekonomi, siyaset, felsefe ve tarih alanını da barındıran bir disiplin” olarak belirtmektedir.

Bilginin üretilmesi, aktarılması ve anlamlandırılması süreci en genel anlamda iletişimi ifade etmektedir. Bu ve yukarıda belirtilen tanımlardan yola çıkarak pek çok etkinliğin iletişim olarak tanımlanması mümkündür. İletişimi yalnızca iki insan arasında gerçekleşen bir durum şeklinde sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olmaz. İletişimin meydana gelebilmesi için iki sistem gereklidir. Bu sistemler iki insan, iki makine, iki hayvan veyahut bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine olabilir. Özelliği ne olursa olsun iki sistem arasında gerçekleşen bilgi alışverişi iletişim olarak kabul edilmektedir (Dökmen, 2008).

İster canlı ister cansız varlık olsun iki sistem arasında gerçekleşen iletişimin farklı sınıflandırmaları bulunmaktadır. Tunç (2015) iletişim türlerini; bireyin kendisi ile olan iletişimi, kişilerarası iletişim, toplumsal iletişim, kitle iletişimi ve örgütsel iletişim olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir. Bununla birlikte Dökmen (2008) ise iletişimin kişi-içi, kişilerarası, örgüt-içi ve kitle iletişimi olmak üzere dört ana gruba ayrıldığını belirtmektedir.

Duygu, düşünce ya da bilgilerin her türlü yolla başkalarına aktarımı olarak nitelendirilen iletişim, hayatın birçok alanını kapsamı nedeniyle çeşitli faktörlere göre sınıflandırılmaktadır. İletişim sınıflandırmaları şu şekilde belirtilebilir (Çalışkan ve Kılıç, 2018, s. 37; Fidan, 2011, ss. 55-61; Tunç, 2015, s. 12; Zıllıoğlu 2007, ss. 20-21):

Toplumsal İlişkilere göre:

- “Kişi-içi iletişim
- Kişiler arası iletişim
- Grup iletişimi
- Örgütsel iletişim
- Toplumsal iletişim”

Grup ilişkilerinin yapısına göre:

- “Biçimsel olmayan (informel)/ yatay iletişim
- Biçimsel (formel)/ dikey iletişim
- Çapraz iletişim”

Kullanılan kanal ve araçlara göre:

- “Görsel iletişim
- İşitsel iletişim
- Görsel-işitsel iletişimi
- Dokunarak iletişim
- Telekomünikasyon
- Kitle iletişimi
- Doğal araçlarla iletişim
- Yapay araçlarla iletişim”

Kullanılan kodlara göre:

- “Yazılı iletişim
- Sözlü iletişim
- Sözsüz iletişimi”

Zaman ve mekân boyutlarına göre:

- “Yüz yüze iletişim
- Uzaktan iletişim”

Bahsedilen iletişim sınıflamalarının toplumsal ilişkiler ve yaşamın doğal akışı içerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Her toplumsal eylem ya da etkinlik gibi iletişimin de belli bir amacı ya da amaçları olduğu belirtilebilir. Belirli bir amacın yanı sıra bireylerin yaşadıkları topluma ait ortak değer, inanç, ilgi ve eğilimlere iletişim yoluyla anlam yükledikleri söylenebilir. Ahilik gibi toplumsal sistemler yoluyla bireylerin edindikleri bu anlamları gerek diğer insanlar gerekse toplumsal çevreleriyle paylaşma imkânı buldukları düşünülmektedir. Yaşanılan çevrenin, paylaşılan sosyal ortamın ve içinde bulunulan zamanın insanları çeşitli boyutları bakımından etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda, gelişen ve değişen zamanla birlikte farklılaşan iletişim anlayışının modern insanda neleri değiştirdiğine göz atılmasının yerinde olacağı söylenebilir.

21. Yüzyılda İletişim ve İnsan

İlk insandan bugüne kadarki geçen sürede, insanlar diğer insanlar ile aralarında bağ kurmak istemiş ve bunun için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Çeşitli sesler çıkararak doğayı taklit ile başlayan süreç mağara duvarlarına çizilen resimler ile devam etmiştir. İnsanlar zamanla gelişerek konuşma dilini ortaya çıkarmıştır. İnsanoğlunun gelişmeye başlaması ile birlikte iletişim de gelişmeye ve değişmeye başlamış yeni iletişim olanakları doğmuştur. Konuşma dilini, yazının icadı izlemiş ve en son kitle iletişim araçlarının bulunması ve teknolojinin gelişmesi ile iletişim modern hâlini almaya başlamıştır (Karadere, 2014).

19. yüzyıldan özellikle de bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren sanayi devrimi, bir tarafta köklü toplumsal değişimlere ve altüst oluşlara neden olurken, diğer tarafta bu değişimlere eşlik eden önemli teknolojik sıçramaları da beraberinde getirmektedir. Bu dönemde “kitle iletişim araçları” 19. yüzyılda popüler basın, 20. yüzyılda ise radyo, sinema ve televizyon serpiliş giderek toplumun geniş kesimlerine etki ederek önce bireyleri ardında da sosyal değişimleri başlatan bir konuma erişmiştir (Durdağ, 2017).

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde birbirini destekleyerek ilerlemesi, insanlığı hayal edemeyeceği bir noktaya getirmiş ve insanın pek çok değerinin elinden alınarak bir kaosun içine girmesine neden olmuştur. Zekânın ürünü olan her şey, insanı her zaman için bir önceki dönemden daha ileriye olumlu ya da olumsuz gitmesini sağlamıştır (Kozlu, 2009). Bir taraftan yeniliğin içinde bulunma isteği, diğer taraftan ise bu yeniliğin birey ve toplum üzerinde bıraktığı olumsuzlukların hissedilmesi gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (İnel, 2000).

Günümüzde iletişim teknolojileri açısından bakıldığında, kullanılan en yaygın araçların internet ve bilgisayar olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra cep telefonları, taşınabilir ortam oynatıcıları, televizyonlar ve benzeri diğer araçlar da iletişim ortamı sunan diğer teknolojiler olarak belirtilebilir. Bu teknolojilerin temelinde ve işlevsel biçimde kullanılabilmesinde hiç şüphesiz ki modern iletişim sisteminin en büyük destekçisi olan internetin oldukça önemli ve ayrı bir yeri bulunmaktadır.

1970’lerde başlayan ve 1990’lardan sonra hızla devam eden internet kullanımı, web sitelerinin, portalların yaygınlaşmasıyla kullanıcı sayısını artırmış, 2000’li yıllarda sosyal medyanın işlerlik kazanmasıyla her kesimden insanı ilgilendirecek noktalara ulaşmıştır. Günümüzün sanal ortam kullanıcıları tarafından bir alışkanlık hâline gelen sosyal medya kullanımı, her kültürden ve her kesimden geniş kitlelerin, sosyal taleplerine yanıt verirken; aynı zamanda bu ortamı eleştirenlerin odak noktasında bulunmaktadır. İnsanlar sosyal medyada günlük düşüncelerini yazmakta, bu düşünceler üzerine tartışabilmekte ve yeni fikirler ortaya koyabilmektedirler (Vural ve Bat, 2010).

İnternet, bireylerin her türlü iletişimi (bir kişiden bir kişiye, bir kişiden çok kişiye, çok kişiden çok kişiye) gerçekleştirmesi; yazılı bir metnin resim, ses ve videolarla desteklenerek yayınlanması; sohbet veya mesajlaşma sistemleri aracılığıyla anlık iletişim kurulması veya sonradan okunmak üzere mesaj gönderilmesi ve masaüstü konferans sistemleri gibi önemli olanaklar sunmaktadır (Cantoni ve Tardini, 2006; Gezer ve Koçer, 2008).

Gündelik yaşantının neredeyse merkezine giren internet, gelişen teknoloji ile birlikte erişilmesi oldukça kolay bir hâle gelmiştir. Getirdiği birçok avantajla toplum yaşantısında bir bakıma da zorunlu hâle gelen internet kullanımı bilinçli kullanılmadığı zaman bireyin sosyal ve psikolojik sağlığını tehdit eden bir durum hâline dahi dönüşebilmektedir (Ekşi-Ümmet, 2013). Gelişen bu teknoloji ve onun getirdiği modern iletişim araçları, insanlığın yaşam biçimini değiştirerek bireyleri yoğun bir uyarıcı bombardımanına tutmakta ve karşılıklı etkileşim içine girilmesi gereken zamanları kısıtlamaktadır.

Televizyon, bilgisayar ve internet gibi ekran teknolojileri ile sağlanan iletişim, diğer bireylerle bağ kurulmasının ve kişinin çevresinde olup bitenleri anlayabilmesinin önündeki en büyük engellerden birisi olarak belirtilebilir. Sürekli olarak bu ekran teknolojileri ile vakit geçirilmesi, hayatın kalan alanlarıyla ilgili duyarlılıkları da azaltmakta bireyin kendisine, sevdiğine ve çevresine ayıracağı ilgi

ve zamanı kısıtlamaktadır. Böylece bireyler, kişisel ilişkilerini ve zaman kavramını yok sayan, benmerkezci ve duygularından uzaklaşmış bir kimliğe bürünerek çok sayıda ancak geçici ilişkilerin kurulduğu gerçek hayattan soyutlanmış sanal ses ve sohbet ile uyumuş bilince sahip kişilikler hâline gelmektedir (Sayar, 2018).

Bilişim teknolojisi ile daha hızlı ve etkin bir hâle gelen iletişim araçlarının sunduğu çoklu uyarıcı ortamına alternatif bir ortamın oluşturulmasındaki güçlük, toplumun en küçük yapı taşlarından birisi olan aile içi iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesinde dahi engel oluşturabilmektedir. Televizyon, bilgisayar oyunları, internet gibi kişiyi edilgen olmaya iten araçlar bir süre bağımlılık düzeyinde bireyleri etkileyebilmektedir. Sosyal yaşamı sınırlamaya başlayan bağımlılık düzeyinde uzun süreli kullanımlarıyla özellikle etkileşim ve iletişim süreçlerine zarar verebilmektedir. Yüzeysel ilişki ağları, hızla vazgeçme ve sorumluluk bilincinin körelmesi, duyarsızlık gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Acat, 2013).

Bilgisayar ve telekomünikasyon ağları, dünyayı çevreleyen yeni ve yapay bir iletişim atmosferini oluşturmaktadır. Radyo linklerinden, uydu bağlantılarından ve kablo şebekelerinden oluşan bu yapay atmosfer, bütüncül ve dünyayı saran bir doku gibi, bir yerden başka bir yere sürekli sesli, görüntülü ve yazılı bilgi iletimini sağlamaktadır (Vural ve Bat, 2010). SMS ve e-mail gibi bilgi teknolojileri, Facebook, Twitter veya chat programları, internet blogları gibi iletişim arayüzleri ve YouTube gibi video paylaşım siteleri gibi yeni araçlar ve programlar iletişimin erişimini ve boyutlarını oldukça değiştirmektedir (Köchler, 2013).

Bireyler karşılıklı olarak birbirilerini tanımak için ayıracakları zamanların önemli bir kısmını yukarıda belirtilen araçların pasif alıcıları olarak harcayabilmektedir. Bu tür araçlar bazı durumlarda yaşanan iletişim sorunlarında, sorumluluklardan kaçış için bir sığınma alanına dönüşebilmektedir. Aile bireyleri fiziken bir arada geçirdikleri zamanlarda aynı mekânları paylaşmalarına rağmen ruhen ayrı yaşayabilmektedir. Bu tür araçlar bazı durumlarda yaşanan iletişimsel sorunlardan, sorumluluklardan kaçış için bir sığınma alanı olarak görülebilmektedir. İletişim sorunun çözümü için çaba harcamak yerine sorunu unutmak amacıyla bu tür araçlara sığındığında, sorun daha büyüyen bireyin karşısına çıkmakta ve ardından bunlar bireyin üstesinden gelemeyeceği büyük problemlere dönüşebilmektedir (Acat, 2013).

İnternetin gelişimi ve ona bağlı olarak iletişim teknolojilerinin çeşitlenmesi yüz yüze iletişimi bitirmesinin yanı sıra Facebook'ta olduğu gibi "bunu beğen" şeklindeki "evet" ve "hayır" gibi basit destekleme beyanları veya Twitter örneğinde olduğu gibi mesaj karakterlerinde bir sınırlama, sadece iptidai ifadelerle izin verme, aşırı basitleştirmeye ve ak kara gibi analizlere götüren sığ, basmakalıp düşünceleri ve hissiyatı besleyen bir iletişim anlayışını da beraberinde getirmektedir (Köchler, 2013).

Hiç kuşkusuz yukarıda belirtilen tüm olumsuz durumlara rağmen siber hayat yaşantıyı kolaylaştıran iletişim araçlarının başında gelmektedir. Ancak aşırı kullanılması bağımlılığa yol açtığı için beraberinde de birçok kişisel problemi getirmektedir. Ayrıca günümüzde internete telefonlarla da erişilmesiyle, cep telefonuna ve internete olan bağımlılık daha da artmaktadır (Çalışkan ve Aslander, 2014).

Televizyon ile başlayan internet, bilgisayar ve mobil cihazlar ile devam eden ekran teknolojileri bağımlılığı bireyleri yalnız ve toplumdan soyutlanmış bir hâle getirerek, bireylerin birbirini dikkatle dinlemediği, kendini ifade edemediği ve dilin etkin bir biçimde kullanılmadığı sanal bir dünya oluşturmaktadır. Bu sanal dünyada birey kendisine ve dünyaya farklı biçimde bakarak, yüz yüze kurulması çok da mümkün olmayan kimi toplumsal ilişkileri bir klavye darbesi ile başlatabilmektedir (Sayar, 2018).

21. yüzyılda gelişen teknolojiyle beraber iletişim imkânlarının çoğaldığı inkâr edilemez bir gerçektir. Ancak yukarıda belirtilen olumsuz durumlar düşünüldüğünde modern iletişimin giderek internet ve ona bağlı teknolojilerin tekelinde ilerlediği görülmektedir. Hissetmeden, yaşamadan ve

anlamadan kurulan tekdüze bir iletişim anlayışının, modern insanın tüm yaşantısını etkisi altına aldığı ve giderek yalnızlaştırdığı ileri sürülebilir.

İletişim Anlayışında Ahilik ve Modern Zaman

İnsanoğlunun ilk çağlarda mağara duvarlarındaki resimlerle başlayan, 20. yüzyılda radyo, sinema ve televizyon ile gelişerek toplumun geniş kesimlerine etki eden ve önce bireysel değişimleri ardında da sosyal değişimleri başlatan bir konuma erişen iletişim serüveni 21. yüzyılda internetle beraber bambaşka bir boyuta taşınmıştır. Bu gelişim ve değişimin etkisiyle yenilenen iletişim anlayışı birey ve toplumlar üzerinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Modern zamanda bireylerin ve toplumların iletişim kaynaklı yaşamış olduğu sorunlar şöyle belirtilebilir (Acat, 2013; Ekşi-Ümmet, 2013; Kozlu, 2009; Köchler, 2013; Miller, 1996; Sayar, 2018):

- Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi, insanlığı hayal edemeyeceği bir noktaya getirmiştir. Ancak bu hızlı değişim, bireye ve topluma ait birçok değerini yitirilmesine yol açmıştır. Bireylerin, bir kaosun içerisine sürüklenerek içi boşaltılmış kavramların tutsağı hâline geldiği söylenebilir. Bu kaos ortamını perçinleyen en önemli unsurlardan biri, internetin bulunması olmuştur.

- İnternet, gelişen teknoloji ile birlikte erişilmesi oldukça kolay bir hâle gelmiştir. İnternetle beraber bir alışkanlık hâline gelen sosyal medya kullanımı, farklı kültürlerin etkisi altında kalan bireylerin, bir araya gelerek birbirilerini tanımadan ve duygularını katmadan iletişim kurdukları tekdüze bir süreci ortaya çıkarmıştır.

- İnternete bağlı olarak iletişim teknolojilerinin çeşitlenmesi, yüz yüze iletişimi bitirmenin yanı sıra Facebook'ta olduğu gibi "bunu beğen" şeklindeki "evet" ve "hayır" gibi basit destekleme beyanları veya Twitter örneğinde olduğu gibi mesaj karakterlerinde bir sınırlama, sadece iptidai ifadelerle izin verme, aşırı basitleştirmeye ve ak kara gibi analizlere götüren sığ, basmakalıp düşünceleri ve hissiyatı besleyen bir iletişim anlayışını da beraberinde getirmektedir.

- Modern iletişim araçları, insanlığın yaşam biçimini değiştirerek bireyleri yoğun bir uyarıcı bombardımanına tutmakta ve karşılıklı etkileşim içine girilmesi gereken zamanları kısıtlamaktadır. Böylesi bir iletişim anlayışı yüzeysel ilişki ağları, hızla vazgeçme ve sorumluluk bilincinin körelmesi, duyarsızlık gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

- Televizyon, bilgisayar ve internet gibi ekran teknolojileri ile sağlanan iletişim, diğer bireylerle bağ kurulmasının ve kişinin çevresinde olup bitenleri anlayabilmesinin önündeki en büyük engellerden birisi olarak belirtilebilir. Sürekli olarak bu ekran teknolojileri ile vakit geçirilmesinin, hayatın kalan alanlarıyla ilgili duyarlılıkları azalttığı, bireyin kendisine, sevdiklerine ve çevresine ayıracağı ilgi ve zamanı kısıtladığı söylenebilir.

- Bireylerin, ekran teknolojileri bağımlılığı ile kişisel ilişkilerini ve zaman kavramını yok sayan, benmerkezci ve duygularından uzaklaşmış bir kimliğe bürünen, çok sayıda ancak geçici ilişkiler kuran ve gerçek hayattan soyutlanmış sanal sohbet ile uyuşmuş bilince sahip kişilikler hâline geldikleri ileri sürülebilir.

- Bireyler karşılıklı olarak birbirilerini tanımak için ayıracakları zamanın önemli bir kısmını, teknolojik araçların pasif alıcıları olarak harcayabilmektedir. Bu tür araçlar, yaşanan iletişim sorunlarında sorumluluklardan kaçış için bir sığınma alanına dönüşebilmektedir. İletişim sorununun çözümü için çaba harcamak yerine, sorunu unutmak amacıyla bu tür araçlara sığınıldığında, sorun daha da büyüyerek bireyin karşısına çıkmaktadır. Bu da bireyi olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

- Bilişim teknolojisi ile daha hızlı ve etkin bir hâle gelen iletişim araçlarının sunduğu çoklu uyarıcı ortamına alternatif bir ortamın oluşturulmasındaki güçlük, toplumun en küçük yapı taşlarından birisi olan aile içi iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesinde dahi engel oluşturabilmektedir. Aile bireyleri bir arada geçirdikleri zamanlarda fiziken aynı mekânları paylaşmalarına rağmen ruhen ayrı

yaşayabilmektedir. Artık, ailede ortamında büyük olarak adlandırabileceğimiz bireyler bile bu sosyal paylaşım ortamlarına gömülmekte bunun neticesinde kültür aktarımı olumsuz bir şekilde gerçekleşmektedir.

• Televizyon, internet, bilgisayar ve mobil cihazlar gibi iletişim teknolojileri bireyleri yalnız ve toplumdan soyutlanmış bir hâle getirerek, bireylere temel değerlerin olmadığı, karşılıklı iletişimin sağlanmadığı sanal bir dünya sunmaktadır. Bireyler, düşüncelerini sanal ortamlarda suni bir şekilde aktarmaya çalışmakta ve duygularını ise “emoji” denilen karakter biçimlendirmeleriyle sınırlandırarak temel değerlerinden iyice uzaklaşmaktadır. Modern insanın sanal ortamda, bu gerçek olmayan arkadaşlıklar ağında, gittikçe kendi kabuğuna çekilip yalnızlaştığı dile getirilebilir.

İnsanlığın teknolojik gelişmelerin ve iletişim anlayışında meydana gelen yeniliklerin etkisiyle birlikte devamlı olarak karşılaştığı problemleri belirtildikten sonra, yaşanan sorunların ana kaynağı olduğu düşünülen modern iletişimin çeşitli niteliklerinin de öne çıkarılması gerekmektedir. Bununla birlikte, Ahilerin nasıl bir iletişim anlayışını ortaya koyduğu ve modern iletişim uygulamaları arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar olduğunun üzerinde durulması oldukça önemlidir.

Ahilik teşkilatı, ilkel bir esnaf yapılanması olmanın ötesinde, bireylerin yaşantısının tamamını kapsayarak toplumsal kuralları, kendine özgü eğitim ve yöntemler yoluyla aktaran, birleştirici ve dayanışmacı bir kültürün ürünüdür. Ahiliğin ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı bir bütün olarak ele alıp bireyleri tüm yönleriyle hayata hazırlaması ve bunlara uyum sağlayacak biçimde yetiştirebilme başarısı, uygulamış olduğu eğitim ilkelerinin bireylerin yaşantısıyla uyumlu olmasına bağlıdır (Yeşil ve Kart, 2018).

Ahiliğin iletişim anlayışının açıklanmasında eğitim alanında gösterdikleri etkinliklerin özel bir yeri bulunmaktadır. Ahilik sisteminde mesleki eğitim, iş başında kalfalar ve ustalar tarafından verilir. Böylece eğitim, günlük sosyal hayatın bütünlüğü içerisinde sürekli bir etkileşim ve iletişim içerisinde devam ettirilirdi. İş yerlerinde mesleki, zaviyelerde ise dinî, ahlaki ve sosyal ilişkiler eğitimi gören Ahiler; ustalarıyla kurdukları iletişim yoluyla edep ve erkân da öğrenerek geleneklerin ve kültürel mirasın aktarımını da sağlamış olurdu (Uçma, 2011).

Ahilik sistemi, bireyleri topluma karşı daha faydalı hâle getirebilmek için serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerini de düzenlemiştir. Ahilikte gündüz gerçekleştirilen mesleki, bilgi ve beceri eğitiminin yanı sıra çeşitli toplantılar, eğlenceler, yaren ve barana (Ahilerin bir araya gelip yaptıkları sohbetler) gibi etkinlikler yardımıyla da değer, karakter ve kişilik gelişimi yönleriyle bireylerin desteklendiği; böylece, Ahilerin yüz yüze iletişim ve etkileşim yoluyla toplumsal düzeni ve hoşgörü anlayışını sağladığı söylenebilir (Kart, 2017). Bununla birlikte, Ahiler akşamları çeşitli kültürel ve eğitsel faaliyetlerin yapıldığı zaviyelerde bir araya gelerek hem kültürel mirasın devamlığına katkıda bulunmakta hem de bireyleri, toplumun sorunlarından ve gelişmelerinden karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla haberdar etmekteydi (Uçma, 2011).

Televizyon ile başlayan bilgisayar ve mobil cihazlar ile devam eden ekran teknolojileri bağımlılığının modern insanı yalnız ve toplumdan soyutlanmış bir duruma getirdiği bilinmektedir (Sayar, 2018). Buna karşılık Ahilikte ise sosyal iletişim ve etkileşim modern insanın dünyasına kıyasla oldukça farklı ilerlemektedir. Ahiler, yâren, helva, oda, selamlık, kış ve barana sohbetleri gibi sosyalleşmenin ve karşılıklı iletişimin ilke olarak benimsendiği bir süreç ile yetiştirilmektedir (Uçma, 2011).

Ahiliğin eğitim mekânlarından birisi olan “yâren odalarında” da erkâna riayet edilerek yaşlı kimselere büyük hürmet gösterilirdi. Oturma düzeni yaş sırasına göre; en yaşlılar yâren başının yanında, gençler ise en aşağıda olacak biçimde tesis edilirdi (Yılmaz, 1995). Böylece Ahiler, yaşlı kimseleri usta ya da duayen kabul ederek onlardan etkin biçimde faydalanmış ve toplumsal hafızanın nesiller boyu aktarılmasını sağlayan geleneksel bir iletişim sistemini tesis edilebilmiştir.

Uçma'nın (2011) belirttiğine göre; Ahiliğin sosyokültürel faaliyetlerinde yer alan, gezekler, arfeneler, yâren, helva, oda ve selamlık sohbetleri gibi yaşlı ve genç Ahilerin bir araya gelerek gerçekleştirdikleri bu uygulamalar özellikleri ve yapılaş biçimleri itibariyle sohbet meclislerine örnek verilebilir. Ahilikte görülen bu sohbet meclisleri geleneksel iletişim anlayışının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Ahilik Teşkilatı'nda, düzenli olarak kendi içinde haberleşmeyi sağlamak, birlik ve beraberliği kuvvetlendirmek amacıyla özellikle kış aylarında "yâren sohbetleri" düzenlenirdi (Köksal, 2007). Bu sohbetler esnasında, köyün ve köylünün problemlerinin konuşulduğu gibi; dini ve milli kitaplar okunur, mesleki ve ahlaki konularda değerlendirmeler yapılırdı (Çağatay, 1990; Ekinci, 2008).

Sohbet mekânları ile birlikte Ahilik Teşkilatı'nda eğitim ortamları olarak değerlendirilen zikir meclisleri, bireylerin nefsi eğitiminin gerçekleştirildiği uygulamalardır. Ahiler, iş yerleri ve zaviyeler dışında kalan mekânları da eğitim faaliyetleri içerisinde değerlendirmişlerdir (Erken, 2008). Bu bağlamda, Ahilikte hem kişiler arası iletişim hem de örgüt-İçi iletişim uygulamalarından söz edilebilir.

Ahilik Teşkilatı'nda sema ve raks eğlenceden ziyade, bir eğitim yöntemi olarak kabul edilirdi. Sema'nın bir eğitim yöntemi olarak kullanıldığı, Ahilerin bu uygulamayla gönül rahatlığına kavuştuğu ve bir amaç için yapıldığı, Burgazi'nin fütüvvetnâmelerinde de ifade edilmektedir. Tasavvufi yöntemleri hayat okulu olarak gören toplulukların bir kısmında, sema yöntemi; nefsin eğitimi ve terbiyesi için kullanılan bir yol olarak görülmektedir. Bu yol, kişinin kendisiyle kurduğu iletişim olarak da değerlendirilebilir (Erken, 2008).

Yapılan bu zikir, sema ve raks uygulamaları sayesinde kişilerin daha mutlu oldukları ve icra ettikleri mesleklerinde başarılarının arttığı düşünülmektedir. Böylece Ahilerin; düşünmeyi, duygulanmayı, iç gözlem yaparak kendisinden mesaj almayı ve buna bağlı cevaplar üretmeyi sağlayarak bir İçi iletişim süreci uyguladıkları söylenebilir.

Kültürel mirasın diğer nesillere aktarılması hususunda oldukça önemli bir rol üstelenen Ahiliğin, bu fonksiyonu yerine getirirken işe koştuğu; "ziyafet" ve "üç günler" toplantıları, "yâren sohbetleri" gibi sosyal etkinlikler yoluyla Ahilerin başıboşluktan kurtarılarak sanatta ustalaşmaları sağlanmış, manevi önderler vasıtasıyla da sosyal hayatın düzeni ve devamı için yönlendirilmeleri gerçekleştirilmiştir. Böylece, gençlerin bir araya gelme, birlik oluşturma eğilimleri toplumun menfaatleri doğrultusunda şekillendirilerek ahlaki açıdan gelişmiş, millî ve manevi değerlere sahip biçimde yetiştirilebilmesi sağlanmıştır (Ekinci, 2008; Uçma, 2011).

Geçmiş ile sıkı bağlar kurarak iletişimin devamlılığını sağlayan Ahi Teşkilatlarında, her sanatın bir kurucusunun bulunduğu ve onun, o sanatın duayeni olduğu bilgisi ahilere söylenir ve öğretilirdi (Erken, 2008). Bununla birlikte ustalar, ilgili sanat dalındaki manevi önderleri, ünlü şahsiyetleri ve onların hayat hikâyelerini yamaklarına anlatarak onların mesleği benimsemelerine ve uyum sağlamalarına yardımcı olunurdu. İlgili mesleğin pirinin saygıyla anılması, uyulması gereken kuralların başında gelirdi (Köksal, 2008).

Ahiliğe dâhil olma ve teşkilat içerisinde yükselme, belirli kademelere göre gerçekleştirilirdi. Bir kademedен diğerine yükselme, törenlerle yapılırdı. Ahilik Teşkilatı'nda, en alt kademedен en üst kademeye kadar çeşitli törenler görülmektedir (Erken, 2008). Ahilik Teşkilatı'nda görülen toplum ile Ahilere birer mesaj niteliği taşıdığı ve çok farklı bir anlayışla iletişimi sağladığı düşünülen törenler şöyle belirtilebilir (Çağatay, 1989, s. 160; Ekinci, 2008, ss.156-159; Yılmaz, 1995, s. 74):

- Çıraklık Törenleri (Yol atası ve yol kardeşi edinme)
- Kalfalık Törenleri (Yol sahibi olma)
- Ustalık Törenleri (İcazet)

Ahilik Teşkilatı'nda mesleki terfi törenleri insanı merkeze alan bir anlayışla uygulanırdı. Örneğin; çıraklık törenlerinde çırağın, önce Ahisinin elini, ahisinin de onun başını öpmesi, ardından orada bulunanların ellerini öpmesi, yoldaşlarıyla kucaklaşması ve kendisinin tebrik edilmesi; törene

katılan Ahileri, yakından tanınmasına ve samimiyet kurmasına vesile olurdu (Yılmaz, 1995). Benimsenen bu yolla, kişiler arası sağlıklı bir iletişimin önünün açıldığı ileri sürülebilir.

Çıraklıktan kalfalığa, kalfalıktan ustalığa geçişte mutlaka tören yapılırdı. Bu tören için iş yeri ustası Ahi Birliği'nden izin isterdi. Bu törenin icrası için gerekli olanları, iş kolunun birlik başkanlığı üstlenirdi. Birlik başkanı törene; oluşturduğu heyeti, sanatın en ünlü ustalarını ve şehrin tüm Ahi birliklerinin başkanı olan Ahi Baba'yı davet ederdi. Bu heyet, çırak ve kalfanın o güne kadar üretmiş olduğu ürünlerin kalitesini, vasfını ve işçiliğini inceledikten sonra ahlakına, dürüstlüğüne, ürettiği malın kaliteli olduğuna kanaat getirirse, çırak ve kalfa bir üst mertebeye yükseltilirdi. Bu yükselme törenine "şet kuşanma merasimi" (Diploma Töreni) denilirdi (Demir, 1998; Tekin, 2006).

Ahilikte çok önem verilen şet kuşanma törenleri diploma törenlerinin ötesinde çok anlamlı ve kapsamlı mesajları taşırdı. Kuşatılan peştamal (ustalık için bele sarılan bez) ile peştamalin kuşatıldığı kişinin verdiği "ikrar" ile eli, beli, dili bağlanmış; alını, kapısı, kalbi açılmış sayıldığına mesajı topluma verilirdi (Göksu, 2011).

Topluma ve Ahilere teşkilatın özüne dair mesajların verildiği bu törende kalfa, kendi sanatıyla ilgili hazırlamış olduğu eseri, Ahi vekilinin başkanlığını yaptığı ustalar meclisine sunar, meclis tarafından başarılı görülmesi durumunda ustalık mertebesine yükseltilir ve Ahi vekili tarafından kulağına şu sözler söylenirdi (Kayadibi, 2000):

"Harama bakma, haram yeme, haram içme. Doğru, sabırlı, dayanıklı ol. Yalan söyleme, büyüklerinden önce söze başlama. Kimseyi kandırma, kanaatkâr ol. Dünya malına tamah etme. Yanlış ölçme, eksik tartma. Kuvvetli ve üstün durumda iken affetmesini, hiddetli iken yumuşak davranmasını bil ve kendin muhtaç iken bile başkalarına verecek kadar cömert ol." (s. 181).

Şet bağlama merasimi ile kuşağını kuşanan kimse törene katılan ya da katılamayan tüm Ahilerin kardeşi olduğu mesajını sembolik bir hareketle iletmiş olurdu (Şeker, 2011). Ahiler helal para ile alınan malzemelerden oluşan ve adeta tören havasında pişirilen helvayı dağıtarak hem topluma hem de diğer Ahilere mesaj verirdi. Bu bağlamda, törenlerde nesnelere anlam yüklenmesi ve değişik semboller kullanılması yoluyla hem bireylerin iç dünyasına hem de topluma mesaj verilmesi amacı güdüldüğü açıkça görülmektedir.

Şet kuşanma törenlerinin Kırşehir'de ve usul ve erkânın eksiksiz uygulanmak istendiği yerlerde; toprak, su, tuz, terazi, taş ve süpürgenin bulundurulmasına dikkat edilmiştir. Ahiler, *toprağa*; hayata gelinen, nimet bulunan ve sonunda dönülecek olan yerin unutulmaması, *suya*; hayat buluşu, yaşayışı ve davranışı, *tuza*; yaşamın tadı, *ezası* ve cefasını, *teraziye*; denge tutmanın erdemi, ölçüde doğru olmanın, hak alıp hak vermenin, helal kazancın ve adaletten kaçmamanın, *taşa*; kuşatılan peştamalı erkânı ve hakkı ile taşıyanın başarılı olacağını, tuttuğu taş bile olsa altına dönüşeceğini ve hakkı savunmada taş gibi direnç göstermenin gerekliliğini, *süpürgeye*; her yerde her işte hem içte hem de dışta temizlik, yeterlilik, kanaat ve yolun açılması anlamlarını içeren mesajları yüklemişlerdir (Göksu, 2011).

Ahilerin nesnelere anlam yükleyerek toplumla iletişim kurma çabaları üyelerine verdikleri cezalara dâhi yansımaktadır. Herhangi bir sanat koluna mensup Ahi'nin ürettiği bir ürünün standartları sağlayamadığı tespit edildiğinde, yiğitbaşı ceza verilecek esnafın işyerine giderek halkın ve diğer esnafın gözü önünde dükkânını kilitler, dükkân sahibinin sağ ayağındaki pabucu çıkartarak iş yerinin damına atardı. Böylece bu esnafın kuralları çiğnediği sebebiyle "yolsuzluk" ettiği duyurulmuş olurdu (Ekinci, 2008). Bu geleneğe Ahilikte "pabucu dama atma" adı verilirdi (Tokgöz, 2012).

Üretmiş olduğu ürün hileli bulunan esnafın pabucunun dama atılması artık Ahilik ile bağının kalmadığı, ilgili mesleği ülke sınırları içerisinde bir daha yapamayacağı ve arkadaşları arasında da itibarının yok olacağı mesajlarını taşırdı. Bu ve benzeri örneklerden de anlaşılacağı üzere Ahilerin, törenlerde kullanılan malzemelere, giydikleri kıyafetlere ve verdikleri cezalara çeşitli anlamlar

yükleyerek iletişimi ve diğer insanlara mesaj verme amacını çok farklı bir boyuta taşıdıkları ileri sürülebilir.

Toplum ile birey arasında gerçekleşen iletişimi oldukça hassas bir şekilde sağladıkları düşünülen Ahiler, tabii oldukları sanat, meslek ve iş yeri alanlarının geleneklerine ve pirlerine olan bağlılıklarını dükkânlarına astıkları levhalar ile anlatmaya çalışmışlardır. Böylece, hizmet etikleri topluma farklı bir iletişim yöntemi ile mesaj vererek sosyal bağların sorunsuz bir biçimde kurulmasını hedeflemişlerdir. İş yerlerine asılan levhaların bazıları şöyle gösterilebilir (Çağatay, 1989, ss. 167-169):

Bir bakkal dükkânında:

*“Veresiye vermeyi etmedim âdet
Alıp da vermeyenler çoğaldı gayet,
Tahsile kalmadı katiyen takat,
Verip de pişman olamam nihayet.”*

Bir aşçı dükkânında:

*“Her taamin lezzeti ta ki dimağdan çıkar,
Tuz ekmek hakkını bilmeyen akıbet gözden çıkar.”*

Bir helvacı dükkânında:

*“Dolandım misl-i cihan bulmadım başıma bir taç,
Ne eğride tok gördüm ne doğruda aç.”*

Bir berber dükkânında:

*“Her seherde besmeleyle açılır dükkânımız,
Hazret-i Selman Pak'tır pirimiz üstadımız.”*

Marangoz dükkânında:

*“Safa geldin ey misafir, ısmarla kahve içelim,
İşçi ile sohbet olmaz; bir merhaba der, geçelim.”*

Han ve otellerde:

*“Bu dükkân öyle bir dükkândır her ulusu bâsafâ (rahatlık),
İçinde sakın olanlar çekmesin asla cefa
Bir gelen bir dahi gelsin demesin ki bivefa (vefasız).”*

Ahilerin hayat anlayışları özelinde o devrin sosyal hayatına, alışveriş adabına ve kişisel ilişkilere dair birçok mesaja ulaşılabilir. Zira Ahiliğin koymuş olduğu kurallar yalnızca Ahilere mahsus değil, aksine toplumun tüm kesimlerini etkileyen ve hayatın neredeyse her anında yaşanan bir gerçekliktir. Çeşitli mesleklere mensup insanlardan oluşan Ahilerin, o dönemin toplumunda yaşayan bireyler tarafından tanınması ve benimsenmesi oldukça doğal bir durumdur. Toplum tarafından benimsenme ve tanınmanın yanı sıra Ahilerin kullandıkları doğru iletişim yöntemleriyle de toplumsal bütünleşmeyi sorunsuz bir şekilde sağladıkları ileri sürülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşanan iletişim sorunlarının, bireylerin yaşantısının neredeyse tamamını etkisi altına aldığı görülmektedir. Bireylerin yaşamış olduğu sorunlar, doğal olarak toplumları da etkilemektedir. Bu noktada Ahilik gibi tarihte başarıyla uygulanmış olan sosyal sistemlerin, iletişim alanında yaşanan problemlere getirmiş olduğu yaklaşımlar oldukça önemlidir. Bireylerin ve toplumun yaşadığı iletişim kaynaklı sorunlara, uygulanmış ve işlevselliği kanıtlanmış sistemlerin çözümleri doğrultusunda tespitlerde bulunmayı amaçlayan bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İletişim, insan davranışını değiştirmek amacıyla her türlü kavram, sembol ve ortak anlayışın bir insandan diğer insana iletilmesi süreci olarak tanımlanabilir. İletişim; toplumsal ve grup ilişkilerinin yapısına, kullanılan kanallara, araçlara, kodlara, zamana ve mekâna göre sınıflandırılabilir. Bununla birlikte Dökmen (2008) ise iletişimin kişi-içi, kişilerarası, örgüt-içi ve kitle iletişimi olmak üzere dört ana gruba ayrıldığını belirtmektedir.

Yaşadığı dönem içerisinde hem bireyin hayatına hem de toplumsal yaşantıya yön veren Ahiliğin iletişim sürecini anlam paylaşımı olarak ele aldığı ve amaçlarını da iletişim yoluyla sağladığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte Ahiliğin, günümüz kavramsallaştırmasıyla toplumsal ve grup iletişimini etkin bir şekilde kullandığı; kanallara, araçlara, kodlara, zamana ve mekâna göre farklılaşan bir iletişim anlayışını yansıttığı belirtilebilir.

Ahiler, iletişim yoluyla iş yerlerinde mesleki; zaviyelerde ise dinî, ahlaki ve sosyal ilişkiler ile ustalarından edep-erkân da öğrenerek geleneklerin ve kültürel mirasın aktarımını sağlamıştır. Bunun yanı sıra, gündüz gerçekleştirilen mesleki, bilgi ve beceri eğitimi ile birlikte çeşitli toplantılar, eğlenceler, yâren ve barana sohbetleri gibi etkinliklerle yüz yüze iletişim ve etkileşim kurularak toplumsal düzen ve hoşgörü ortamı oluşturulmuştur. Buna karşılık modern iletişim anlayışında ise bireylerin yaşantısında bir alışkanlık hâline gelen sosyal medya kullanımı ile farklı kültürlerin etkisi altında kalan bireylerin, biraraya gelerek birbirilerini tanımadan ve duygularını katmadan iletişim kurdukları bir süreç görülmektedir. Bununla birlikte, Köchler (2013) çalışmasında Facebook'ta olduğu gibi “bunu beğen” ya da “evet” ve “hayır” gibi basit destekleme beyanları veya Twitter gibi mesaj karakterlerinde bir sınırlama, sadece iptidai ifadelerle izin verme, aşırı basitleştirmeye ve ak kara gibi analizlere götüren sığ ve basmakalıp düşünceleri besleyen bir iletişim anlayışının da bireyleri etkisi altına aldığını belirtmektedir.

Sayar (2018) ise çalışmasında televizyon ile başlayan bilgisayar ve mobil cihazlar ile devam eden ekran teknolojileri bağımlılığının modern insanı yalnız ve toplumdan soyutlanmış bir hâle getirdiğini ileri sürmektedir. Böylesi bir bağımlılık yüzeysel ilişki ağları, hızla vazgeçme, sorumluluk bilincinin körelmesi, duyarsızlık, bireyin kendisine, sevdiklerine ve çevresine yeterince zaman ayırmaması gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Böylece, hissetmeden, yaşamadan ve anlamadan kurulan tekdüze bir iletişim anlayışı ile, modern insanın tüm yaşantısının etkilendiği ve giderek yalnızlaştığı ileri sürülebilir. Buna karşılık Ahilikte ise sosyal iletişim ve etkileşim modern insanın dünyasına kıyasla oldukça farklı ilerlemektedir. Yâren, helva, oda, selamlık, kış ve barana (Ahilikte görülen sohbetler) gibi sosyalleşmenin ve karşılıklı iletişimin ilke olarak benimsendiği uygulamalar görülmektedir. Ayrıca, Ahiler akşamları çeşitli sosyal ve eğitsel faaliyetlerin yapıldığı zaviyelerde bir araya gelerek hem kültürel mirasın devamlığına katkıda bulunmuş hem de bireyleri, toplumun sorunlarından ve gelişmelerinden karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla haberdar etmiştir.

Ahilik Teşkilatı'nda görülen zikir meclisleri ile bireylerin nefsi eğitiminin gerçekleştirildiği ve içsel iletişimin sağlandığı uygulamalar olarak belirtilebilir. Bu bağlamda, Ahilikte hem kişi içi-kişiler arası iletişimin hem de örgüt-içi iletişimin varlığından söz edilebilir. Ahiliğe dâhil olma ve teşkilat içerisinde yükselme amacıyla yapılan törenlerin hem bireylere hem de topluma mesaj verme amacı taşıdığı ileri sürülebilir. Göksu (2011) çalışmasında, Ahilikte görülen önemli törenlerden birisi olan şet kuşanma merasiminde kuşatılan peştamal ile peştamalin kuşatıldığı kişinin “ıkrar” ile (eli, beli, dili) bağlanmış, (alını, kapısı, kalbi) açılmış sayıldığına dair mesajların verilmesini bu duruma örnek olarak belirtmektedir.

Şet kuşanma töreninde Ahilerin helal para ile alınan malzemelerden oluşan helvayı dağıtarak hem topluma hem de Ahilere mesaj vermeyi amaçladıkları belirtilebilir. Hatta yapılan helvanın dağıtımını uzak yakın fark etmeksizin çeşitli yerlere yollayarak helal yollardan üretim yapılması konusunda da mesaj vermeye çalıştıkları ileri sürülebilir. Ahiler giydikleri elbiseleri de rengine göre sınıflayıp her bir renge ayrı bir anlam yüklemişlerdir. Gök, yeşil, ak ve kara şeklinde belirledikleri renklerden oluşan kıyafetleri giyinmeyi tercih etmişlerdi. Buna göre ak ve yeşil rengin hayata; gök ve kara renklerin ise sağlığa işaret ettiğine inanılırdı (Şeker, 2011). Bu durumun iletişimin kullanılan kanal ve araçlara göre sınıflandırılmasına örnek teşkil ettiği söylenebilir.

Şet kuşanma törenlerinde Ahiler, *toprağa*; hayata gelinen, nimet bulunan ve sonunda dönülecek olan yerin unutulmaması, *suya*; hayat buluşu, yaşayışı ve davranışı, *tuz*; yaşamın tadı, ezası ve cefasını, *teraziye*; denge tutmanın erdemi, ölçüde doğru olmanın, hak alıp hak vermenin, helal kazancın ve adaletten kaçmamanın, *taşa*; kuşatılan peştamalı erkânı ve hakkı ile taşıyanın başarılı olacağını, tuttuğu taş bile olsa altına dönüşeceğini ve hakkı savunmada taş gibi direnç göstermenin gerekliliğini, *süpürgeye*; her yerde her işte hem içte hem de dışta temizlik, yeterlilik, kanaat ve yolun açılması anlamlarını içeren mesajları yüklemişlerdir (Göksu, 2011). Böylece Ahiler, nesnelere çeşitli anlamlar yükleyerek toplumla farklı bir boyutta iletişim sağlamışlardır.

Ahilerin nesnelere anlam yükleyerek toplumla iletişim kurma çabaları üyelerine verdikleri cezalarda da görülmektedir. Herhangi bir sanat koluna mensup Ahi'nin ürettiği bir ürünün standartları sağlayamadığı durumlarda verilen "pabucu dama atma" cezası sembolik bir eylemle topluma yapılan bu yanlışlığın anlatan ince bir mesajın yansması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Ahiler, iş yerlerine astıkları levhalara dahi anlam yükleyerek farklı bir boyutta toplumla iletişimi sağlamışlardır. Bu levhalarda yer alan mesajlarda Ahilerin hayat anlayışları özelinde o devrin sosyal hayatına, alışveriş adabına ve kişisel ilişkilere dair birçok mesaja ulaşılabilir. Levhalarda yer alan sözler ile verilen bu mesajlar yardımıyla sorun çıkarması muhtemel durumların önüne geçilmeye çalışıldığı ileri sürülebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak Ahiliğin yansıttığı iletişim anlayışı çerçevesinde, modern dünyada yaşanan iletişim problemlerine çözüm üretme çabalarına katkı sunmak amacıyla şunlar önerilebilir:

Geleneklerin ve kültürel mirasın kaybolmaması adına sivil toplum kuruluşları ve belediyeler eliyle sohbet meclisleri düzenlenerek yüz yüze iletişim ve etkileşim teşvik edilmelidir. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yöresel sorunların tartışıldığı ve bireysel sorunların ele alındığı toplumsal kaynaşma günleri düzenlenmelidir. Çalışma yaşamında sağlıklı iletişim ve verimliliğin artırılması amacıyla çalışan, işveren ve yönetici iş birliğiyle mesai içi ya da dışı fark etmeksizin "sosyal etkinlik" saatleri yapılmalıdır. Son olarak, hizmet üreten kişilerin iş alanlarıyla ilgili diyaloglardan kaynaklı yanlış anlaşımaların önüne geçilmesi amacıyla nesnelere anlam yükleyerek topluma mesaj verme çabalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acat, M. (2013). *Aile içi uyumlu etkileşim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-134.
- Bayraktar, F. (2006). "Ahiliğe felsefi bir bakış", *II. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri (13 Ekim 2006)* içinde. (ss. 83-88). Kırşehir: AEÜ Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Bayram, A., Göker, S. D., Sarıkaya, H. S. ve Kumandaş Öztürk, H. (2018). Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-94.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cantoni, I. ve Tardini, S. (2006). *Internet*. New York, NY: Routledge.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk Kurumu olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çağatay, N. (1990). *Ahilik nedir?* Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları.
- Çalışkan, N. ve Aslander, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2018). *Eğitsel süreç ve beden dili*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, G. (1998). *Türk kültürü Ahilik*. İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati (38. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durdağ, B. (2017). Toplumsal değişim sürecinde iletişim ve teknoloji: Erken dönem iletişim kuramlarının eleştirel bir değerlendirmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 269-287.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahilik (10. Baskı)*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ekşi, F. ve Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 91-115.
- Erken, V. (2008). *Bir sivil örgütlenme modeli: Ahilik (4. Baskı)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Fidan, M. (2011). *İletişim kurmak istiyorum*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Gezer, A. ve Koçer, S. (2008). Uzaktan eğitimde sesli ve görüntülü yayınların İnternet üzerinden aktarılması. *Gazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 87-92.
- Göksu, S. (2011). *Kırkambar Ahilik tarihöncesinde başlar Sonsuzdan Gelir, Sonsuza Gider*. İstanbul: Uranus Yayınevi.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış (2. Baskı)*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Gürel, A. (Haziran, 2018). *İletişim nedir? İletişim neden önemlidir? iletişim türleri nelerdir?*. <https://www.brandingturkiye.com/iletisim-nedir-iletisim-neden-onemlidir-iletisim-turleri-nelerdir/> adresinden 27.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- İnel, B. (2000). *Bilgi çağında 2000'li yıllarda, resim sanatı ve teknolojinin yeni sentezi*, Bilgi Çağı ve Sanat VI. Ulusal Sanat Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Karadere, Y. (2014). *Kişilerarası iletişim sürecinde İzafiyet Teorisi'nin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Konya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kart, M. (2017). *Değerler eğitiminde bir model olarak Ahilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçuklular döneminde Ahi Teşkilatında eğitim. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 26(26), 177-188.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience* (2nd. Edition). California: SAGE Publications.
- Kozlu, D. (2009). Teknolojik gelişmelerin toplum ve sanat yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 3(1), 14-21.
- Köchler, H. (2013). Yeni sosyal medya ve 21. yüzyılda iletişim: Diyalog mümkün mü?. *Dîvân: Journal of Interdisciplinary Studies/Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 35(2), 223-242.
- Köksal, M. (2007). *Ahilik kültürünün dün ve bugün* (3. Baskı). Ankara: Kırşehir Belediyesi Eğitim Kültür Daire Başkanlığı Yayınları.
- Köksal, M. F. (2008). *Ahi Evran ve Ahilik* (2. Baskı). Kırşehir: Kırşehir Valiliği Kültür Hizmeti.
- Miller, C. R. (1996). *Communication in the 21st century: The original liberal art in an age of science and technology*. Raleigh: Center for Communication in Science, Technology, and Management Publications North Carolina State University.
- Peters, J. D. (1999). *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sayar, K. (2018). *“Yavaşla”* (2. Baskı). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şeker, M. (2011). *Türk İslam Medeniyetinde Ahilik ve Fütüvvet-nâmelerin Yeri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şimşek, M. (2002). *Ahilik: Tky ve tarihteki bir uygulaması*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Tekin, M. (2006). Bir sosyal kontrol aracı olarak Ahilik ve toplumsal dinamikleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(21), 219-235.
- Tekinalp, Ş. ve Uzun, R. (2006). *İletişim araştırma ve kuramları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Tokgöz, Z. (2012). *Geçmişten gelen ışık Ahi Evran ve Ahilik sistemi* (1. Baskı). Ankara: Pelin Ofset Matbaacılık.
- Tuna, Y., Birsen, Ö., Erzurum, F., Küçük, M., Ünal Çolak, F. ve Özkoçak, L. (2012). *İletişim*. İçinde Vural, İ. (Ed.), *İletişim kavramı ve iletişim süreci* (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç, R. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Trabzon Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Uçma, İ. (2011). *Bir sosyal siyaset kurumu olarak Ahilik* (1. Baskı). İstanbul: İşaret Yayınları.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 5, 123-144.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çokşeyi değiştirir! *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 88-94.
- Vural, Z. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3348-3382.
- Yeşil, R. ve Kart, M. (2018). Değer eğitimi modeli olarak Ahilik. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 161-177.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1995). *Ahilikte din ve ahlak eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Zillioğlu, M. (2007). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

For thousands of years humanity has benefited from various ways and methods in order to be able to express itself and internalize what it has to other generations. These ways and methods have found meaning through communication channels (Üstün, 2005). In the 21st century, many changes take place in economic, social, political and cultural fields. This era of transformation and renewal brings about a situation in which individuals' communication with each other is becoming increasingly complex. The development of internet and display technologies and the diversification of the means of communication affect every moment of the lives of individuals (Ünal, 2009).

As a result of technological developments, the conveniences and innovations that have emerged are adapting people to comfort and cause longer distances between. Individuals who are weakening their social relations act with their own well-being in mind and face various problems in the social life. In order to prevent such problems, to adapt to the society and to establish healthy communication with people, the understanding of Ahi communication system, which left a mark in our history, can be regarded as a tool. In this context, the main aim of this study is defining the structural characteristics of the Akhism, which has gained a high importance to be examined and benefited with its successful outcomes in Turkish history.

This study aims to make determinations in line with the solutions of the systems with proven functionality and applied to the problems arising from the Turkish historical accumulation. Thus, it can be said that the effect of sociocultural wealth on past accumulation, inspired by the needs of the period and the transfer of language through language will contribute to gaining a correct understanding of communication to individuals. In addition, it is expected that Ahi's communication approach, which is considered to be a tool shaping the society with effective methods, will be handled in a comparative manner with today's communication approach.

In this context, the historic Ahi System has been evaluated about the methods, it used to solve personal problems and contribute to the solutions of social problems through communication practices, and the answers to the following questions were sought:

1. What is communication and what is its classification?
2. What are the effects of modern communication on people?
3. What kind of a communication does Ahi System uses in terms of Contemporary Understanding?
4. What are the similarities and differences between modern communication and the communication in Ahi System?

Method

This study is a descriptive and qualitative research, which aims to describe the practices in history and present in a comparative manner, to present the findings and to analyze them based on literature. This study, which is carried out by using the technique of document analysis of qualitative research methods, includes analysis of written materials containing information about the targeted cases or facts (Karasar, 2009). In such studies, the researcher can use the data he needs as a standalone method of data collection without the need for observation or interview (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Within the scope of the research, scientific works and documents related to Ahi System and communication issues were analyzed according to the aims of the study. In this context, the understanding of communication reflected by the Ahi system is presented in various dimensions.

Results and Discussion

In this study, which aims to make determinations in line with the solutions of the systems with proven functionality following the application to the arising personal communication problems in the society, the following main conclusions are reached:

Ahi society members realized the cultural heritage and customs transfer through communication with the help of masters who served at their own workplaces as professionals or at the religious facilities via social relations as consultants combining the moral values and virtues. (Uçma, 2011). In addition to the professional, knowledge and skills training carried out during the daytime, the Akhism has formed an environment of social order and tolerance by providing face to face communication and interaction through activities such as various meetings, entertainments, home and barana conversations (Kart, 2017).

Ahi Society members gathered in the lodges where various cultural and educational activities were held in the evenings to contribute to the continuity of cultural heritage and inform individuals about the social problems using mutual communication and interaction (Uçma, 2011). It is known that display technologies addiction based on computer and mobile devices isolate the individuals from the society (Sayar, 2018).

On the other hand, in Ahi System, the social communication and interaction are quite different compared to the modern man's world. There are practices in which socialization and mutual communication are adopted as a principle in the Ahi System; such as yâren, halva, rooms, greetings, winter and barana (chats in Ahilik) (Uçma, 2011).

It can be argued that the acceptance ceremonies in the Ahi Order and celebrations for moving to the upper levels in the organization intend to send messages to both individuals and society. The registered Ahi member is safe and would not harm anybody with words or activities message was conveyed to the community through one of the most important ceremonies namely the loincloth congregation (Göksu, 2011).

At the ceremony, the Ahi members gave messages to both the community and the Ahi members through serving halva made of halal money. In fact, it can also be suggested that the serving of the halvah is carried out in various distant or close places to give the positive message for advertising or propaganda (Göksu, 2011). Ahi Members convey messages according to the colors of the clothes they wear. Sky, green, white and black colored clothes were preferred by them. According to this, the green and the white color refers to life; the sky and black colors were believed to refer to health (Şeker, 2011).

The efforts of the Ahi members to communicate with the society by giving meanings to the objects are also observed in their punishment rules. When it was understood that a product produced by an Ahi member could not meet the standards, he would lock his shop in front of the public and other tradesmen, and throw his right side shoe to the shop roof (Ekinçi, 2008). This tradition was called the end up in the knacker's yard (Tokgöz, 2012).

Ahi Members, even in the plates they hung at the shops communicated with the community (Çağatay, 1989). Many messages about the social life, shopping and personal relations of the period were given in these plates.

Recommendations

Based on the results of the research, in the framework of the communication understanding reflected by the Ahi-order, it can be suggested to find solutions to the communication problems of the present era and offer various contributions:

Face-to-face communication and interaction should be encouraged by organizing chats with non-governmental organizations and municipalities to prevent the loss of traditions and cultural heritage. Social cohesion days should be organized in which individual problems are discussed through local governments and non-governmental organizations.

In order to increase healthy communication and productivity in working life, it can be suggested that social activity hours can be made with the employer and manager cooperation, regardless of whether they are in or out of work. In order to prevent misunderstandings arising from the dialogues about the work areas of the service providers, efforts should be made to disseminate messages to the society by giving meaning to the objects.

TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi

Yasemin Kuzu

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir
yaseminkuzu@yandex.com
ORCID ID: 0000-0003-4301-2645

Okan Kuzu

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırşehir
okan.kuzu@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2466-4701

Selahattin Gelbal

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara
sgelbal@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5181-7262

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.04.2019 Revize Tarihi: 11.06.2019 Kabul Tarihi: 12.06.2019

Atıf Bilgisi

Kuzu, Y., Kuzu, O ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.

ÖZ

Bu çalışmada, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” ve “Liselere Giriş Sınavı” sistemlerinin en çok kabul ve ret gören özellikleri öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğretmen velilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Liselere Giriş Sınavı sistemi Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi ile karşılaştırılmış, olumlu ve olumsuz yanları belirlenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli, nitel araştırma yaklaşımlarından ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiş ve betimleme sürecinde, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş ve Liselere Giriş Sınavı sistemi ile ilgili literatür taranarak 25 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Anket, toplam 415 kişiye uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre, Fen Lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmasının daha doğru bir karar olduğu belirtilmiştir. Adrese en yakın okula kayıt yaptırmanın ve sınavın tek bir oturumda tamamlanmasının ise yanlış olduğu vurgulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiş ve “Sınav Koordinatörlüğü”, “Sınav Sayısı”, “Soru Dağılımı”, “Soru Tipi” ve “Yerleştirme Tipi” kategorileri altında temalar oluşturulduğu görülmüştür. Liselere Giriş Sınavı’nın olumsuz yanlarının daha fazla olduğu belirlenmiş ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi daha tercih edilebilir bir sistem olarak görülmüştür. Bu yönüyle çalışmanın ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinin hazırlanma sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitimden ortaöğretime geçiş, liselere giriş sınavı, sınav sistemi

Investigation of TEOG and LGS Systems in terms of Students’, Teachers’, Parents’ and Teacher Parents’ Opinions

ABSTRACT

In this study, the most accepted and rejected features of “Transition from Basic Education to Secondary Education” and “High School Entrance Exam” systems were examined according to the opinions of students, teachers, parents and also parents who are teachers at the same time. High School Entrance Exam system was compared with Transition from Basic Education to Secondary Education system and its positive and negative aspects were determined. In this study in which quantitative and qualitative research approaches are used, descriptive and case study models are used. The data were analyzed by using content analysis and descriptive statistics. In the descriptive process, a 25-item questionnaire was prepared by reviewing the literature about Transition from Basic Education to Secondary Education and High School Entrance Exam systems. The questionnaire was administered to 415 individuals and as the results, it was stated that placement by doing a test to schools that require special qualification such as Science High School was to be a more accurate decision. It was emphasized that it was wrong to register to the nearest school and complete the exam in one session. Qualitative data were analyzed by content analysis and it was seen that themes were formed under

the categories of "Exam Coordinatorship", "Number of Exam", "Question Distribution", "Question Type" and "Placement Type". Moreover, compared to Transition from Basic Education to Secondary Education system, this system was found to be weaker and Transition from Basic Education to Secondary Education system was considered a more preferable system. Thanks to the study, it was thought that contribution to the preparation of secondary education exam systems will be contributed.

Keywords: Transition from basic education to secondary education, high school entrance exam, examination system

Giriş

Bireyin sosyal yeterliliğine ve bireysel gelişimine yardımcı olan eğitim, yetenek ve davranış biçimlerini geliştiren süreçlerin toplamıdır (Srinivasan ve Ambedkar, 2015). Bu sebeple, her ülkenin kendi eğitim politikası vardır ve bu politika toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, bireye sunulan hizmetlerin niteliğinin artması, öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişkilerin güçlenmesi amacıyla eğitim sisteminde bazı yenilikler yapılmasını uygun görmektedir. Türk eğitim sisteminin temel amacı; insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk duyan nitelikli bireyler yetiştirmek ve öğretmen, öğrenci, veli işbirliği içerisinde eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde geçirilmesini sağlamak şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1973). Okul öncesi ile başlayan ve lisansüstü eğitimi de içine alan bu süreç, öğrencilerin bir alt kademeden bir üst kademeye geçmesi ile devam etmektedir. Kaliteli bir yaşama ve kariyere sahip olmak isteyen öğrenciler için eğitim-öğretimin her kademesinde etkili bir öğrenme ortamının oluşmasının gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler bu süreçte iyi bir eğitim almak istemekte, ilgi, yetenek ve imkânları doğrultusunda tercihlerini yapmaktadır. Kendilerini iş hayatına ve yükseköğretime hazırlayacak olan ortaöğretim kurumlarını tercih etme süreci ise öğrenciler için eğitim-öğretim içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Eğitim sisteminin her kademesinde olduğu gibi ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimi yapılırken de büyük bir titizlik gösterilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıma ve bu doğrultuda onları yönlendirme, öğrencilerin mesleki yönden daha istekli ve başarılı olmasına imkân tanıyacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçiş aşamasında ülkelere göre farklı uygulamalar yapılmaktadır. Sınava dayalı uygulamaların yanında, mezuniyet notu, öğretmen görüşleri ve etkili rehberlik faaliyetleri gibi uygulamalar olduğu gibi sınavsız geçiş uygulamaları ile de öğrenciler seçilmektedir (Aykaç ve Atar, 2014).

Türk eğitim sisteminde, ortaöğretim kurumlarına geçiş, sınava dayalı olarak yapılmakta ve geçmişi 1955 yıllarına dayanmaktadır. Bu dönemde, ortaokul son sınıf öğrencilerine Devlet Ortaokul İmtihani uygulanmaya başlanmış ve öğrenciler bu sınavda gösterdikleri başarı ile bir üst kademeye geçme hakkı kazanmışlardır (Küçük, 2017). Ayrıca, 1955 yılında ilk olarak "Maarif Koleji" adıyla açılan ve yabancı dilde eğitim veren kolejler, öğrencilerini yaptıkları sınavlara göre ilkokuldan (5.sınıf) itibaren kabul etmiştir (Güven, 2010; Özkan, 2017). Ortaokul ve lise kısımlarını bir arada bulandıran bu kolejler 1975 yılında Anadolu Liseleri olarak adlandırılmış (MEB, 1975) ve 1999 yılında başlayan sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla birlikte öğrencilerini ortaokul son sınıftan (sekizinci sınıf) itibaren seçmeye başlamıştır. 1964 yılında faaliyete geçen Fen Liseleri de sınavla öğrenci alan diğer bir ortaöğretim kurumu olmuştur (Gür, Çelik ve Çoşkun, 2013; Özkan, 2017). Ayrıca, ilk olarak 1985 yılında açılan ve sadece ilk yılında ön kayıt sistemiyle öğrenci alan Anadolu İmam Hatip Liseleri sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarından (Özkan, 2017). Geçmişi, 1848 yılında İstanbul'da açılan Darülmüallim (Erkek öğretmen okulu) adlı okula dayanan öğretmen okulları ise 1990 yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi olarak adlandırılmış ve öğrencilerini sınavla kabul etmeye başlamıştır (MEB, 1990). 2014 yılında yapılan değişiklikle birlikte Anadolu Öğretmen Liseleri yerini Fen, Anadolu ve 2003 yılında faaliyete geçen ve öğrencilerini sınavla alan diğer bir ortaöğretim kurumu olan Sosyal Bilimler Liselerine bırakmıştır (MEB, 2014).

Türk eğitim sisteminde, 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan ve Liselere Giriş Sınavı (LGS) olarak adlandırılan merkezi bir sınavla öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeye başlanmıştır. 2004-2005 eğitim öğretim yılında ise LGS yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulanmaya başlanmış ve bu sınav sonuçlarına göre özel

okullara ve polis kolejlerine de öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Ayrıca bu sınavın içerisine devlet parasız yatılı ve bursluluk sınavı da katılmıştır. LGS ve OKS sadece 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmasına rağmen 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile 8. Sınıfın haricinde 6. ve 7. Sınıf öğrencileri de yılsonunda girdikleri sınavlarla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmişlerdir. 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle bu sınav sisteminin 6. ve 7. Sınıflardan kademeli olarak kaldırılmasına ve sadece 8. Sınıfın sonunda uygulanmasına karar verilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise sadece 8. Sınıflar için SBS uygulanmış ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle yerini adında sınav kelimesi geçmeyen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine bırakmıştır. TEOG sisteminin genel amaçları doğrultusunda öğretmenin ve okulun rolünün artırılması, öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler ile değerlendirilmelerin yapılmasına imkân tanınmaktadır (Atılğan, 2017; Kaplan, 2017).

Bu sisteme göre 8. Sınıf öğrencileri 6 temel dersten yılda toplam 12 ortak sınava girmekte ve bu sınavların sonuçları ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmede kullanılacak puanların hesaplanmasında %70 etkili olmaktadır. 6. 7. ve 8. Sınıf yılsonu başarı puanları ise yerleştirme puanlarına %30 katkı sağlamaktadır. Bu sistemde yeni bir sınav yerine öğrencilerin her ders için zaten girdikleri yazılılardan bir tanesi MEB tarafından merkezi olarak yapılmaktadır. Bu sistemde, öğretmen, öğrenci ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmek amacıyla tüm sınavlar yerine sadece bir sınavın MEB tarafından yapılması uygun görülmüştür (ERG, 2013).

TEOG sisteminin genel özellikleri (MEB, 2013)

- 8. Sınıf öğrencileri Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi şeklindeki 6 temel dersten ortak sınava girecektir.
- Ortak sınavlar her dönem MEB tarafından merkezi olarak yapılacak ve dönem içerisinde yapılan yazılılardan biri olarak kabul edilecektir.
- İki yazılı olan derslerden birincisi, üç yazılı olan derslerden ise ikincisi ortak sınav şeklinde yapılacaktır.
- Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak ve her gün 3 sınava girilecektir. Ayrıca, sınav günlerinde ders yapılmayacaktır.
- Her bir ortak sınavda 4 seçenekli çoktan seçmeli 20 soru sorulacak ve iptal edilen soru yoksa her bir soru 5 puan olarak değerlendirilecektir. Puanların hesaplanmasında düzeltme formülü uygulanmayacaktır.
- Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecektir.
- Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecektir.
- Sınavlarda görev alacak öğretmenler kendi okullarından farklı bir okulda görevlendirilecektir.
- Geçerli bir mazeret sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için bir mazeret sınavı yapılacaktır. Mazeret sınavları önceden belirlenen bir hafta sonunda belirli sınav merkezlerinde uygulanacaktır.

Uygulanan TEOG sisteminin sonuç temelli sınavlardan ibaret olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımda uygulanan süreç temelli değerlendirme süreci ile örtüşmediği görülmektedir (Aykaç ve Atar, 2014). Bu sebeple, eğitimciler açısından birçok tartışmaya neden olacağı düşünülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle TEOG sisteminin kaldırılması gündeme gelmiş ve yerine Veli Tercihine Bağlı Serbest Kayıt Sistemi gelmiştir. Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi olarak açıklanan ve kısaca Liseye Geçiş Sınavı (LGS) olarak adlandırılan bu sistemin temel mantığı adrese dayalı yerleştirme ve isteğe bağlı olmasıdır. İlk yıl geçiş sistemi adıyla sadece 8. Sınıflara uygulanacak ve sınava giren öğrenciler %70 sınav puanı, %30 okul başarı puanı ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilecektir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 6. 7. ve 8. Sınıfların tamamına uygulanacak ve merkezi sınav yerine İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından sınavlar düzenlenecektir. Bu sınavlarda sorular hazırlanırken bakanlığın madde havuzundan yararlanılacaktır. Herhangi bir İl Milli Eğitim Müdürlüğünün soru havuzundan seçtiği soru otomatik

olarak havuzdan çıkarılacak ve başka hiçbir eğitim bölgesinde aynı soru sorulmayacaktır (Atılğan, 2017; Yılmaz, 2017).

LGS sisteminin genel özellikleri

- 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri eğitim yılı içerisinde Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi şeklindeki 6 temel dersten sınavlara girecektir.
- Öğrencilerin 6. ve 7. Sınıf not ortalamalarının yüzde 20'si; 8. Sınıf not ortalamasının ise yüzde 60'ı hesaplanacak ve 8. Sınıf sonunda Fen Liseleri ile bazı proje okulları için tercih yapmaları sağlanacaktır.
- Sayısal ve sözel bölümlerden oluşan sınav farklı iki oturum şeklinde olmamakla birlikte her iki bölüm arasında kısa bir ihtiyaç molası verilecektir.
- Soru dağılımları her ders için aynı olmayacak, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe dersleri için 20; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için ise 10 ar soru sorulacaktır.
- Sınav sözel bölüm için 75; sayısal bölüm için ise 80 dakika olup toplam 155 dakika sürecek ve 3 yanlış cevap 1 doğru cevabı götürmektedir.
- Test sorularının yanı sıra açık uçlu sorular da sorulacaktır. Cevap anahtarında yanlış, az doğru ve doğru şeklinde seçenekler olacaktır.
- Sınav zorunlu olmayacak, sınavdan alınan puanlar sadece Fen Liseleri ile bazı proje okullarına giriş içi kullanılacaktır.
- Sınava giren öğrenciler en fazla 15 tercih yapabilecektir. Bunların beşini sınavla öğrenci alan okullar; beşini adrese dayalı olarak öğrenci alan okullar ve diğer beşini de pansiyonlu okullar oluşturmaktadır. Sınava girmeyen öğrenciler ise en fazla 10 tercih yapabilecek ve sınavla öğrenci alan okulları yazamayacaktır.
- Pansiyonlu okullarda yatak sayısı kadar kontenjan belirlenecek ve farklı eğitim bölgelerinden tercih yapılacaktır. Mahalli yerleştirmede kayıt önceliği kriterleri öğrencinin tercih sırası, evine yakınlık derecesi ve okula yakınlık derecesi şeklinde belirlenmiştir. Pansiyonlu okulları tercihte ise en uzak öğrenciler daha avantajlı sayılacak, okul başarı puanları ise dikkate alınmayacaktır.
- Tercihlerine yerleşemeyen veya hiç tercih yapmayan öğrenciler için açık lise gibi seçenekler sunulacaktır.

Türk eğitim sisteminde 1955 yılından itibaren başlayan ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavları yıllar içerisinde değişikliklere uğrasa da temelinde sınava dayalı olarak yerleştirmeye öncelik vermiştir. 2017 yılı itibariyle faaliyete geçen LGS sisteminde ise sınava dayalı geçişlerin oranı azaltılmış ve adrese dayalı geçişin önemi artırılmıştır. Her ne kadar bu sistem içerisinde sınavdan bahsedilse de temelinde adrese dayalı olarak yerleştirmeler esas alınmıştır. Ortaöğretim kurumlarına hazırlanan öğrencilerin sadece yüzde 10'luk kısmının sınavla yerleşeceği ve ona göre kontenjan belirleneceği, geri kalan yüzde 90'lık kısmının ise mahalli yerleştirmeleri tercih edeceği açıklanmıştır (Yılmaz, 2017). Bu çalışmada, TEOG ve LGS sisteminin en çok kabul ve ret gören özellikleri öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğretmen velilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Yeni bir sistem olarak karşımıza çıkan LGS sisteminin TEOG sistemine göre artı ve eksileri belirlenmiş, olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinin hazırlanma sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmış olup TEOG ve LGS sistemlerinin yapısı öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelendiğinden

nicel araştırma modellerinden tarama modeli, nitel araştırma modellerinden ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir konu üzerinde mevcut olan görüşleri, ilgileri, becerileri ve tutumları belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2005). Durum çalışması modeli ise sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de yürütülmüş ve nicel kısmında Google form yardımıyla hazırlanan anket sosyal medya aracılığı ile paylaşılmış ve yedi coğrafi bölgede yer alan toplam 39 ile ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ortaokul 8.sınıf öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve aynı zamanda öğretmen olan 8. Sınıf velileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, zaman para ve iş gücü açısından tasarruf etmek amacıyla yapılan olasılıklı olmayan bir örnekleme yöntemidir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2005). Toplam 415 kişiden oluşan çalışma grubuna ilişkin frekans dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Frekans Dağılımı

		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Öğretmen Veli	Toplam
Cinsiyet	Kadın	45	73	55	15	243
	Erkek	67	56	33	8	172
Toplam		112	129	88	23	415

Araştırmanın nitel kısmında ise İç Anadolu bölgesindeki bir ilde yer alan üç ortaokul uygulamaya dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 15’er kişiden oluşan 8.sınıf öğrencilerine, öğretmenlerine, velilerine ve aynı zamanda öğretmen olan 8. Sınıf velilerine ulaşılmıştır. Toplam 60 (Kadın:33, Erkek:27) kişiden oluşan katılımcılara ilişkin frekans dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Katılımcılara İlişkin Frekans Dağılımı

		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Öğretmen Veli	Toplam
Cinsiyet	Kadın	8	6	10	9	33
	Erkek	7	9	5	6	27
Toplam		15	15	15	15	60

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmış ve betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. Betimleme sürecinde öncelikle TEOG ve LGS sistemleri ile ilgili literatür taranmış ve araştırmacılar tarafından 28 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddelerin yazım kuralına uygunluğu ve amaca yönelik olup olmadığı ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve Türk Dili alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşü doğrultusunda incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki madde anlam yönünden diğer maddeler ile benzerlik göstermesi ve bir maddenin de uzmanlar arasında görüş ayrılığına sebep olması nedeniyle ankette çıkarılmıştır. Sonuç olarak 25 maddelik bir anket ortaya çıkmıştır. Google form yardımıyla hazırlanan bu anket “ “Katılmıyorum”, Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş ve öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilere sosyal medya aracılığı ile çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve her bir maddenin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler açısından frekansları hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin TEOG ve LGS sistemlerini beş üzerinden puanlamaları istenmiştir. Böylece her iki sistemin ortalama puanları hesaplanarak karşılaştırmaları yapılmış ve öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler açısından daha çok tercih edilen sistem nedenleriyle birlikte belirlenmiştir.

Diğer taraftan, 15'er kişiden oluşan öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilere "İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?" sorusu yazılı olarak yöneltilmiş ve sınav sistemleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve tümevarımcı analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin anlamlandırılması sonucunda belirli kavram ve temalar ile çerçeve oluşturulması ve ortaya çıkan durumun anlaşılabilir şekilde kategorilere ayrılarak somutlaştırılmasıdır (Yaman, 2010). "Tümevarımcı analiz ise kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar katılımcıların verdiği yanıtlardan çıkarılmış ve araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız şekilde bir kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan kavramsal kategori altındaki kodların ilgili kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini incelemek amacıyla ortaya çıkan kodlar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik Kendall W testi ile .82 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az .80 olması gerektiği ifade edilmiştir (Howell, 2013; Salkind, 2010; Szymanski ve Linkowski, 1993). Görüş ayrılıklarına neden olan kodlar ise araştırmacılar tarafından tartışılmış ve ortak bir yargı ile uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Herbir kodun yüzde ve frekans dağılımları SPSS 23 programı ile hesaplanmış ve "Sınav Koordinatörlüğü", "Sınav Sayısı", "Soru Dağılımı", "Soru Tipi" ve "Yerleştirme Tipi" şeklinde kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, TEOG ve LGS sistemlerinin özellikleri ile ilgili maddelerden oluşan bir anket hazırlanmış ve öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilere uygulanarak en çok kabul ve ret gören özellikleri belirlenmiştir. Her bir maddenin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veli açısından frekans dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Maddelerin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilere Göre Frekans Dağılımı

Madde	Öğrenci			Öğretmen			Veli			Öğretmen-Veli		
	-	o	+	-	o	+	-	o	+	-	o	+
M1	52	24	36	83	13	33	59	12	17	13	2	8
M2	89	6	17	80	13	36	61	10	17	18	0	5
M3	24	14	74	48	11	70	42	9	37	10	2	11
M4	66	16	30	106	11	12	65	5	18	20	2	1
M5	31	19	62	26	9	94	14	10	64	3	4	16
M6	18	20	74	37	17	75	26	12	50	6	1	16
M7	59	13	40	73	17	39	40	13	35	9	2	12
M8	48	15	49	42	9	78	41	6	41	7	1	15
M9	14	3	95	60	6	63	19	5	64	6	2	15
M10	38	28	46	31	11	87	18	14	56	7	2	14
M11	9	11	92	41	9	79	16	6	66	5	1	17
M12	26	19	67	25	24	80	22	10	56	2	2	19
M13	29	10	73	28	17	84	29	13	46	9	5	9
M14	31	14	67	4	4	121	6	10	72	0	0	23
M15	45	19	48	37	19	73	16	10	62	3	1	19
M16	15	8	89	23	10	96	11	8	69	3	0	20
M17	38	26	48	24	10	95	21	10	57	6	3	14
M18	41	16	55	32	4	93	27	11	50	7	2	14
M19	13	12	87	30	17	82	13	17	58	2	1	20
M20	58	23	31	88	11	30	44	9	35	13	0	10
M21	23	19	70	79	28	22	32	20	36	14	2	7
M22	41	10	61	20	6	103	14	12	62	5	0	18
M23	35	16	61	58	12	59	43	4	41	10	4	9
M24	16	12	84	29	14	86	21	11	56	4	1	18
M25	41	14	57	62	12	55	44	6	38	12	1	10

- : Katılmıyorum o : Kararsızım + : Katılıyorum

Tablo 3'de ayrıntılı olarak verilen maddelerin frekans dağılımı öğrenciler, öğretmenler, veliler

ve öğretmen veliler için ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilere Göre En Çok Kabul v Ret Gören Maddeler

En çok kabul edilen 5 madde		f	%
M9	Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir.	95	84.8
M11	Öğrenciler sınava kendi okullarında girmelidir.	92	82.1
M16	Sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır.	89	79.5
M19	Sınav sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.	87	77.7
M24	Öğrenciler bir oturumda en fazla 3 dersin sınavına girmelidir.	84	75
En çok reddedilen 5 madde		f	%
M2	Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.	89	79.5
M4	Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.	66	58.9
M7	Bazı liseler tarafından yapılan sınavlar bütün liseler için geçerli sayılmalıdır.	59	52.7
M20	Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.	58	51.8
M1	Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır.	52	46.4

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilere göre “Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir” maddesi %84.8 (f=95) ile ilk sırada yer alırken; “Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir” maddesi %79.5 (f=89) ile son sırada yer almıştır. Öğrencilerin %77.7 (f=87)’si sınavın sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması gerektiğini düşünmüştür. Ayrıca, öğrencilerin %51.8 (f=58)’i sınavların tek oturumda olmaması gerektiğini, %75 (f=84)’i ise bir oturumda en fazla üç dersin sınavının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %82.1 (f=92)’i kendi okullarında sınava girmeyi tercih etmesine rağmen, öğrencilerin %58.1 (f=66)’i sınavların kendi okulları tarafından hazırlanmasını tercih etmemektedir. Ayrıca, öğrencilerin %79.5 (f=89)’i sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavının yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %46.4 (f=52)’ü ise üdrese en yakın okula kayıt yaptırılmasını çok uygun görmemektedir. Öğrencilerin sınav sistemine dair düşüncelerini incelemek için ise “İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden alınan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ö1: “Sınav soruları MEB tarafından hazırlanmalı, ancak yazılı sınavlar gibi ders saatinde öğretmenler tarafından yapılmalıdır.”

ö3: “Sınavlar her yarıyılıda 2 veya 3 kez yapılmalıdır.”

ö4: “Sınav soruları sadece 8. Sınıf müfredatını değil, 6. ve 7. Sınıf müfredatını da içermelidir.”

ö5: “Her dersin soru sayısı aynı olmamalı, dersin önemine ve dönemi içi ağırlığına göre soru sayıları belirlenmelidir.”

ö8: “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru sayısı artırılarak 10’dan fazla olmalıdır.”

ö10: “Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de düşünülerek sınav soruları hazırlanmalıdır.”

ö12: “Açık uçlu sorular yerine sadece çoktan seçmeli sorular sorulmalıdır.”

ö13: “Her öğrenci kendi okullunda sınavına girmeli, ancak gözetmenler farklı okullarda görev yapan öğretmenler olmalıdır.”

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda TEOG ve LGS sistemlerine dair olumlu ve olumsuz düşüncelerin olduğu görülmektedir. ö1, ö3 ve ö13 kodlu öğrenciler TEOG sisteminde yer alan ve LGS sistemi ile beraber değişikliğe uğrayacak olan bazı özelliklere dikkat çekmiştir. ö4 ve ö5 kodlu öğrenciler ise LGS sistemi ile beraber uygulanmaya başlanan bazı özellikleri olumlu görmüştür. ö8 kodlu öğrenci ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru sayısının artırılması gerektiğine vurgu yapmış ve bu durumun LGS sisteminin olumsuz bir yönü olduğunu düşünmüştür. ö10 kodlu öğrenci öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin de düşünülmesi ve soruların bu öğrencileri de kapsayacak şekilde hazırlanması gerektiğini, ö12 kodlu öğrenci ise hazırlanan sınav sorularının sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlere Göre En Çok Kabul ve Ret Gören Maddeler

En çok kabul edilen 5 madde		f	%
M14	Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır.	121	93.8
M22	6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamaları değerlendirmeye alınmalıdır.	103	79.8
M16	Sınavla giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır.	96	74.4
M17	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için farklı dine mensup öğrenciler de düşünülerek daha genel sorular sorulmalıdır.	95	73.6
M5	Ortaokul başarı ölçütleri ortaöğretim okullarına yerleştirmede hesap edilmelidir.	94	72.9
En çok reddedilen 5 madde		f	%
M4	Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.	106	82.2
M20	Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.	88	68.2
M1	Öğrenci, adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır	83	64.3
M2	Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.	80	62
M21	Sınavda toplam 90 sorunun olması başarıyı ölçmek için yeterlidir.	79	61.2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlere göre “Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır” maddesi %93.8 (f=121) ile ilk sırada yer alırken; “Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır” maddesi %82.2 (f=106) ile son sırada yer almıştır. Öğretmenlerin %61.2 (f=79)’si toplam 90 sorunun başarıyı ölçmek için yeterli sayıda olmadığını, %52 (f=80)’si ise açık uçlu soruların sorulmasının çok uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %74.4 (f=96)’ü sınavla giremeyen öğrenciler için mazeret sınavının yapılması gerektiğini düşünürken, %64.3 (f=83)’ü adrese en yakın okula kayıt yaptırılmasını çok uygun görmemiştir. Öğretmenlerin %79.8 (f=103)’si 6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamalarının değerlendirmeye alınması gerektiğini, %73.6 (f=95)’si ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için farklı dine mensup öğrenciler de düşünülerek daha genel soruların sorulması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınav sistemine dair düşüncelerini incelemek için ise “İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur

Ö1: “Sınavlar MEB tarafından merkezi olarak yapılmalıdır. Öğretmenler sınav yapmamalı ve yapılan sınavlarda görev almamalıdır. Öğretici ve eğitici olarak görevini yerine getirmelidir.”

Ö2: “Açık uçlu soruların cevabı kısa ve net olduğu için amacına ulaşmamakta, çoktan seçmeli soru tarzını çağrıştırmaktadır. Bu sebeple, açık uçlu sorular yerine sadece çoktan seçmeli sorular sorulmalıdır.”

Ö3: “Okullarda yapılan yazılılar sadece klasik sınav şeklinde olmalı ve öğrencilerin kendini ifade etme becerileri geliştirilmelidir.”

Ö5: “Mazeret sınavı yerine herkesin girebileceği iki merkezi sınav yapılmalı ve yüksek puan esas alınmalıdır.”

Ö7: “Liseler, meslek ve genel olacak şekilde iki sınıfa ayrılmalıdır. Aynı eğitim programına dâhil liseler için tekrar sınıf ayrımı yapılmamalıdır.”

Ö8: “Aynı eğitim programına sahip liseler aynı düzeyde eğitim vermeli ve ona göre kadrolaşmalıdır. Eğitim düzeyi aynı olan okullar için sınav uygulaması kalkmalıdır.”

Ö12: “Öğrenciler, aynı eğitim programına dâhil liseler için istediği tercihi yapabilmelidir.”

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda sınav sistemine yönelik çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Ö1 kodlu öğretmen TEOG sistemindeki gibi bir merkezi sınav sisteminin olması gerektiğine vurgu yapmış ancak bu sınavlarda öğretmenlerin görev almaması gerektiğini önermiştir. Ö2 kodlu öğretmen yapılan sınavların sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması gerektiğini, Ö3 kodlu öğretmen ise okullarda yapılan yazılıların sadece klasik sınav şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. TEOG sisteminde uygulanan mazeret sınavları Ö5 kodlu öğretmen tarafından eleştirilmiş ve mazeret sınavı yerine herkesin girebileceği ve yüksek puanın geçerli sayılacağı ikinci bir merkezi sınavın yapılması gerektiği önerilmiştir. Ö7, Ö8 ve Ö12 kodlu öğretmenler ise aynı eğitim programına dâhil liseler için öğrencilerin istediği tercihi yapabilmesi gerektiğini, bu okullar için sınav uygulamasına gerek olmadığını vurgulamışlardır.

Tablo 6

Velilere Göre En Çok Kabul ve Ret Gören Maddeler

En çok kabul edilen 5 madde		f	%
M14	Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır.	72	81.8
M16	6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamaları değerlendirmeye alınmalıdır.	69	78.4
M11	Sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır.	66	75
M5	Ortaokul başarı ölçütleri ortaöğretim okullarına yerleştirmede hesap edilmelidir.	64	72.7
M9	Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir.	64	72.7
En çok reddedilen 5 madde		f	%
M4	Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.	65	73.9
M2	Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.	61	69.3
M1	Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır.	59	67
M20	Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.	44	50
M25	Sınav soruların dağılımı sınıf düzeylerine göre eşit sayıda olmalıdır.	44	50

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerde olduğu gibi velilere göre de “Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır” maddesi %81.8 (f=72) ilk sırada yer alırken; “Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır” maddesi %82.1 (f=92) son sırada yer almıştır. Velilerin %72.7 (f=62)’si yanlış yapılan soruların doğru cevap sayısını etkilememesi gerektiğini, %75 (f=66)’i ise sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, velilerin %78.4 (f=69)’ü 6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamalarının değerlendirmeye alınması gerektiğini; %50 (f=44)’si ise sınav soru sayılarının dağılımının sınıf düzeyine göre eşit sayıda olmaması gerektiğini düşünmektedir. Velilerin %69.3 (f=61)’ü açık uçlu soruların sorulmasını, %67 (f=59)’si ise adrese en yakın okula kayıt yaptırılmasını çok uygun görmemektedir. Velilerin sınav sistemine dair düşüncelerini incelemek için ise “İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Velilerden alınan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

V3: “Değişen sınav sistemleri aynı yıl yerine sonraki yıllarda kademeli olarak uygulanmaya başlanmalıdır.”

V4: “Sınavlarda yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememeli, sorular öğrencilerin aldığı eğitime ve müfredata uygun şekilde hazırlanmalıdır.”

V9: “5-8 her yılsonunda sınav yapılmalı ve ortalamaları alınarak genel başarı puanı belirlenmelidir. Böylece başarının tesadüfi olmadığı, devamlılık arz ettiği görülmelidir.”

V14: “Fen Lisesi ve diğer başarılı okullar için sınav yapılmalıdır. Adrese dayalı yerleşme zengin ve fakir sınıf ayrımına sebep olacağı için tercih edilmemelidir.”

Veliler ile yapılan görüşmelerde V3 kodlu veli önemli bir noktaya değinmiş ve değişen sınav sistemlerinin sonraki yıllarda kademeli olarak uygulanmaya başlanması gerektiği belirtilmiştir. Düzeltme formülünün uygulanacağı ve 3 yanlışın 1 doğru cevabı götüreceği LGS sistemi bu yönüyle V4 kodlu bir veli tarafından eleştirilmiş ve yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi gerektiği belirtilmiştir. V9 kodlu veli tarafından başarının tek bir sınava bağlı olmaması gerektiği vurgulanmış ve her yıl yapılan bir sınavın ortalaması alınarak yerleştirmenin yapılması gerektiği belirtilmiştir. V14 kodlu veli ise LGS sisteminin temelini oluşturan adrese dayalı sistemi sınıf ayrımına neden olacağı düşüncesiyle eleştirmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Velilere Göre En Çok Kabul ve Ret Gören Maddeler

En çok kabul edilen 5 madde		F	%
M14	Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır.	23	100
M16	6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamaları değerlendirmeye alınmalıdır.	20	87
M19	Sınav sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.	20	87
M12	Sınavda her ders için 20 soru sorulması yeterlidir.	19	82.6
M15	Sınav süresinin 155 dakika olması öğrenciler için yorucu olur.	19	82.6

En çok reddedilen 5 madde		F	%
M4	Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.	20	87
M2	Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.	18	78,2
M21	Sınavda toplam 90 sorunun olması başarıyı ölçmek için yeterlidir.	14	60.9
M1	Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır.	13	56.5
M20	Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.	13	56.5

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenler ve velilerde olduğu gibi öğretmen velilere göre de “Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır” maddesi %100 (f=23) ile ilk sırada yer alırken; “Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır” maddesi %87 (f=20) ile son sırada yer almıştır. Öğrencilerde olduğu gibi öğretmen veliler de sınav sorularının sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması gerektiğini düşünmekte (%87, f=20); açık uçlu soruların olmasını çok uygun görmemektedir (%78.2, f=18). Ayrıca, öğretmen velilerin %60.9 (f=14)’u altı temel dersi içeren sınavın toplam 90 sorudan oluşmasını başarıyı ölçmek için yeterli görmezken, %82.6 (f=19)’sı her ders için 20 soru sorulmasını ve sınav süresinin 155 dakikadan az olmasını uygun görmüştür.

Öğretmen velilerin sınav sistemine dair düşüncelerini incelemek için ise “İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmen velilerden alınan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ÖV2: “Sınav soruları, eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmalıdır.”

ÖV7: “Okullarda sınav sistemine yönelik uygulamalar yapılmalı, öğretim programı, teknikleri ve kazanımları dikkate alınarak sınav soruları hazırlanmalıdır.”

ÖV11: “Açık uçlu sorular sorularak analiz ve sentez basamaklarında da sorular hazırlanmalı, çoktan seçmeli sorularak ile bilgi basamağında kalınmamalıdır.”

ÖV12: “Değişen sınav sistemleri bir sonraki yıldan itibaren uygulamaya geçirilmelidir.”

ÖV15: “Soru sayısının 10 olması bir dersi ölçmek için yetersiz kalacağından, öğrenciyi yormayacak şekilde arttırılmalı ve dersin içeriği ile uyumlu olmalıdır.”

Öğretmen veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda ÖV2 kodlu bir veli tarafından sınav sistemlerinin eğitim programına uygun olarak hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. ÖV7 kodlu veli de benzer şekilde öğretim programlarına, tekniklerine ve kazanımlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. ÖV11 kodlu veli açık uçlu soruları olumsuz bir uygulama olarak görmemiş sadece soruların bilişsel olarak analiz ve sentez basamaklarında hazırlanması gerektiğini ileri sürmüştür. ÖV12 kodlu veli V3 kodlu veli gibi değişen sınav sistemlerinin sonraki yıllarda hayata geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ÖV15 kodlu veli de 08 kodlu öğrenci gibi 10 soru ile bilgiyi ölçmenin yetersiz olacağını vurgulamıştır.

Öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen-veli açısından maddelerin önem durumu incelendiğinde iki veya daha fazla katılımcı ile ilişkili olan maddeler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Veliler Açısından En Yüksek Ve En Düşük Ortalamalı Maddeler

Maddeler		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Öğr. Veli
En çok kabul edilen maddeler		Sıralamalar			
M9	Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir.	1		4	
M11	Öğrenciler sınava kendi okullarında girmelidir.	2		3	
M14	Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır.		1	1	1
M16	Sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır.	3	3	2	2
M19	Sınav sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.	4			3

M22	6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamaları değerlendirmeye alınmalıdır.				2
En çok reddedilen maddeler					
M1	Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır	5	3	3	4
M2	Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.	1	4	2	2
M4	Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.	2	1	1	1
M20	Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.	4	2	4	5
M21	Sınavda toplam 90 sorunun olması başarıyı ölçmek için yeterlidir.		5		3

Tablo 8 incelendiğinde en çok kabul gören maddelerin çoğunlukla TEOG sistemine ait özellikleri içeren maddeler olduğu; düşük ortalamaya sahip maddelerin ise çoğunlukla LGS sistemine ait özellikleri içeren maddeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin TEOG ve LGS sistemlerini beş üzerinden puanlamaları istenmiş ve elde edilen ortalama puanlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9

Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin TEOG ve LGS Sistemlerine Ait Ortalama Puanları

		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Öğr-Veli	Toplam
Sınav Sistemleri	TEOG	3,63	3,54	3,63	3,82	3,57
	LGS	2,81	2,69	2,84	2,65	2,73

Tablo 9’a göre, öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler LGS sistemine göre TEOG sistemine daha pozitif düşünceler beslemekte ve daha uygun bir sınav sistemi olarak görmektedir. Ayrıca, öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin sınav sistemine dair düşüncelerini incelemek için sorulan “İyi bir sınav sistemi nasıl olmalıdır?” sorusuna ait kavramsal kategoriler oluşturulmuş ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşlerine Yönelik Ortaya Çıkan Kavramsal Kategoriler Ve Temaların Yüzde Dağılımı

Kavramsal Kategoriler	Temalar	ö	Ö	V	ÖV
Sınav Koordinatörlüğü ö1,ö2,ö13,Ö1	Sınav soruları MEB tarafından hazırlanmalı	11.8	4.8		
	Öğretmenler sınavda görev almalı	17.6			
	Öğretmenler sınavda görev almamalı		4.8		
	Öğrenciler kendi okulunda sınava girmeli				
Toplam		29.4	9.6		
Sınav Sayısı ö3,Ö5,Ö6,V8,V9,ÖV5	Sınavlar her yarıyılıda birkaç kez yapılmalı	5.9		9.1	5
	Mazeret sınavı yerine iki merkezi sınav yapılmalı			9.5	
Toplam		5.9	9.5	9.1	5
Soru Dağılımı ö4-ö8,ÖV6,ÖV15	Sınav soruları 6. 7. ve 8. sınıf müfredatını içermeli	5.9			
	Soru sayısı dersin ağırlığına göre olmalı	23.5			10
Toplam		29.4			10
Soru Tipi ö9-ö12,ö14,ö15, Ö2- Ö4,V4-V7, ÖV1- ÖV4,ÖV7, ÖV8,ÖV11,ÖV15	Sorular öğrenci seviyesine uygun olmalı	17.6			5
	Açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli sorular sorulmalı	17.6	9.5		5
	Çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu sorular sorulmalı		4.8		5
	Sorular için düzeltme formülü uygulanmamalı			18.2	
Toplam	Sorular ders içeriği ile uyumlu olmalı			4.5	25
Toplam		35.2	14.3	22.7	40
Yerleştirme Tipi Ö7-Ö15,V1-V3,V10- V15,ÖV9,ÖV10 ÖV12-ÖV14	Liseler, meslek ve genel lise olacak şekilde iki sınıfa ayrılmalı		4.8		
	Aynı eğitim programına sahip okullar için sınav yapılmamalı		14.3		
	Değişen sınav sistemleri bir sonraki yıldan itibaren uygulanmalı		9.5	13.6	5

	Nitelikli okullar için sınav yapılmalı	19	27.3	20
	Adrese dayalı yerleştirme yapılmamalı	19	27.3	20
Toplam		66.6	68.2	45

ö: Öğrenci Ö: Öğretmen V:Veli ÖV: Öğretmen-Veli

Tablo 10 incelendiğinde öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri “Sınav Koordinatörlüğü”, “Sınav Sayısı”, “Soru Dağılımı”, “Soru Tipi” ve “Yerleştirme Tipi” kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin %35.2’si “Soru Tipi” kategorisi altındaki temalarda yoğunlaşırken, öğretmenlerin %66.6’sı, velilerin %71.5’i, öğretmen velilerin ise %45’i “Yerleştirme Tipi” kategorisi altındaki temalarda yoğunlaşmıştır. Öğrenciler içerisinde en fazla yoğunlaşılan tema %23.5 ile “Soru sayısı dersin ağırlığına göre olmalı” iken, öğretmenler %19 ile veliler %28.6 ile “Nitelikli okullar için sınav yapılmalı” ve “Adrese dayalı yerleştirme yapılmamalı” temalarında yoğunlaşmıştır. Öğretmen veliler ise %25 ile ağırlıklı olarak “Sorular ders içeriği ile uyumlu olmalı” temasında yoğunlaşmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, TEOG ve LGS sisteminin en çok kabul ve ret gören özellikleri öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğretmen velilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre “M16: Sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır” maddesinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler için önemli maddelerden biri olduğu görülmektedir. Güler, Arslan ve Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, tek sınav uygulamasının sınav sisteminin zayıf bir yönü olduğunu belirtirken, Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından mazeret sınavının yapılması isabetli bir karar olarak vurgulanmıştır. Mazeret sınavının yapılması, sistemin süreç odaklı olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler tarafından, TEOG sisteminde uygulanan ancak LGS sisteminde uygulanmayacak olan mazeret sınavları yerine herkesin girebileceği iki merkezi sınavın yapılmasının ve daha yüksek puanın yerleştirmede tercih edilmesinin daha uygun olabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla tek bir sınav yerine birden fazla sınava girme hakkı tanınması öğrencileri rahatlatılabilir.

“M14: Fen Lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır” maddesi öğretmen, veli ve öğretmen veliler tarafından önemli madde olarak görülmesine rağmen öğrenciler bu maddeyi önemli bir madde olarak görmemiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve nitelikli okullara sınavla öğrenci alınması gerektiği belirtilmiştir. Aydın (2008) tarafından yapılan çalışmada sınavla öğrenci seçmenin daha kararlı ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

“M9: Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir” ve “M11: Öğrenciler sınava kendi okullarında girmelidir” maddeleri öğrenci ve veliler tarafından önemli birer madde olarak görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda da sınav sonuçlarındaki yanlış cevap sayısının doğru cevap sayısını etkilememesi gerektiği ve her sınıf düzeyin yılsonunda sınav yapılması gerektiği belirtilmiştir. Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılan çalışmada da bu iki kriter öğrenci ve veliler açısından en fazla desteklenen kriterler arasında yerini almıştır.

“M19: Sınav sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır” maddesi öğrenci ve öğretmen veliler tarafından önemli bir madde olarak görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli sorular sorulması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen velilerin bir kısmı açık uçlu soruların cevabının kısa ve net olması nedeniyle amacına ulaşmadığını ve çoktan seçmeli soruların sorulması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, çoktan seçmeli soruların bilişsel açıdan bilgi basamağında kaldığını ve bu nedenle analiz ve sentez basamaklarında açık uçlu soruların sorulması gerektiğini belirten öğretmen ve öğretmen veliler de görülmüştür. Benzer şekilde, Özden, Akgün, Çinici, Sezer, Yıldız ve Taş (2014) tarafından yapılan çalışmada çoktan seçmeli soruların geniş düşünme seviyesi olarak tanımlanan üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ancak, çoktan seçmeli soruların tesadüfi hatalardan arınık olması ve daha adil değerlendirmeye imkân tanınması sebebiyle daha kullanışlı olduğu da

söylenebilir. Ayrıca, yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir husus da sınav sistemlerinin eğitim programına uygun olarak hazırlanması gerektiğidir. Benzer şekilde Güler ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada da sınav soruları ile kazanımların uyumsuz olduğu belirtilmiş ve sınav sorularının kazanımlara oranlarda daha üst bilişsel düzeyde kaldığı ifade edilmiştir. Sınavlarda açık uçlu sorular sorulması halinde analiz ve sentez basamağına çıkılabilmesi için orijinal yanıtlar vermeye olanak tanınarak sorular kısa yanıtlı olma durumundan çıkarılabilir. Bu bağlamda farklı soru tiplerinin kullanılması daha anlamlı olabilir.

Diğer taraftan, “M4: Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır” maddesi öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler tarafından en uygun olmayan madde olarak görülmektedir. Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada, kurumlara kendi öğrencilerini seçme esnekliğinin tanınması gerektiği önerilse de bunun yapılan bir merkezi sınav sonucuna göre yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda da sınavların MEB tarafından merkezi olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır. “M1: Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır” ve “M20: Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır” maddeleri de öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler tarafından uygun olmayan maddeler olarak görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda adrese dayalı yerleştirmenin zengin ve fakir sınıf ayrımına neden olacağı için tercih edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, “M2: Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir” maddesi de yine öğrenci, öğretmen veli ve öğretmen veliler tarafından uygun olmayan maddelerden biri olmuştur.

“M21: Sınavda toplam 90 sorunun olması başarıyı ölçmek için yeterlidir” maddesi öğretmen ve öğretmen veliler tarafından uygun olmayan maddelerden biri olarak görülmüştür. Yapılan görüşme sonucunda, 6 temel ders için hazırlanan toplam 90 soruluk bir sınav başarıyı ölçmek için yeterli görülmemiştir. Bir dersi ölçmek için soru sayısının 10 olması yetersiz görülmüş ve her dersin 20 sorudan oluşmasının yeterli olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, 155 dakikalık bir sınavın tek oturumda gerçekleşmesinin öğrenciler açısından yorucu olabileceği düşünülmüştür. Özkan, Güvendir ve Satıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada her ders için farklı zamanlarda sınava girmenin öğrencileri rahatlatacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla yeni sınav sisteminde farklı derslerin sınavlarının farklı oturumlarda yapılmasında uygun olacağı düşünülmektedir.

“M17: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için farklı dine mensup öğrenciler de düşünülerek daha genel sorular sorulmalıdır” maddesi öğretmenler tarafından kabul gören bir madde olmuştur. Ülkemizde isteğe bağlı din dersi uygulaması 1948 yılından itibaren başlamış ve 1982-1983 eğitim öğretim yılına kadar devam ve sınav mecburiyeti ile okutulmuştur (Doğan ve Tosun, 2002). 1982 Anayasası ile ilk ve orta öğretim kurumlarında din ve ahlak öğretimi zorunlu hale getirilmiş ve “Din Kültürü” daha önce okutulan “Ahlak Bilgisi” dersi ile birleştirilerek “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi uygulanmaya başlanmıştır. Yıldız (2009) tarafından yapılan çalışmada, küreselleşen dünyanın çok dinli ve çok kültürlü bir yaşamla tanıştığı ve inanılan dinin yanı sıra diğer dinlerin de öğretiminin zorunlu hale geldiği belirtilmiştir. Ayrıca, İslam dini dışındaki dinler hakkında bilgi edinmenin öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarını zenginleştireceği, toplum ve dünya barışına katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Yıldız, 2009). Dolayısıyla sınav sorularında tek bir din üzerine yoğunlaşmak yerine farklı dinleri kapsayacak sorular sormak, sınav sisteminin evrenselliğine katkı sağlayacaktır.

Öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen veliler ile yapılan görüşme sonuçlarına göre, değişen sınav sistemlerinin aynı yıl yerine sonraki yıllarda kademeli olarak uygulanmaya başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Sınav sorularının MEB tarafından hazırlanması gerektiği belirtilmiş, ancak sınavda görevli kişiler için farklı görüşler elde edilmiştir. Öğrenciler, TEOG sisteminde olduğu gibi öğretmenlerin sınavlarda görevli olması gerektiğini düşünürken, öğretmenler yapılan sınavlarda görev almamayı, öğretici ve eğitici olarak görevini yerine getirmeyi tercih etmiştir. Bu çalışmada, TEOG ve LGS sistemlerinin her ikisinin de olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu görülse de TEOG sistemine yönelik daha pozitif düşünceler beslendiği ve daha uygun bir sınav sistemi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Yanlış yapılan soruların doğru soruları götürmemesi, öğrencilerin sınavlara kendi okullarında girmesi, sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavının yapılması TEOG sisteminin olumlu yanları olarak görülmüştür. Buna karşın, TEOG sisteminde sadece 8. sınıfta sınav yapılması,

yapılan sınavların tamamı yerine sadece bir sınavın MEB tarafından merkezi olarak yapılması ve soru dağılımının her ders için eşit olması olumsuz bir uygulama olarak belirtilmiştir. LGS sisteminde 6. 7. ve 8. sınıfların tamamına sınav uygulanması ve soru dağılımlarının dersin ağırlığına göre farklılık göstermesi olumlu yanlar olarak belirtilmiştir. Soru sayısının az olması, düzeltme formülünün uygulanması ve adrese dayalı yerleştirmenin esas alınması ise olumsuz yanlar olarak ifade edilmiştir. Açık uçlu soruların sorulması ise her iki sistemde de olumsuz olarak görülen bir diğer özellik olarak belirtilmiştir. Her iki sistemde de bulunan nitelikli okullara sınavla yerleştirmenin yapılması ve 6. 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının değerlendirmeye alınması olumlu olarak görülen diğer önemli unsurlardır. Yılsonu başarı puanlarının dikkate alınması, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan süreç temelli değerlendirmenin ön plana çıkmasına olanak tanıyabilir ve tespit edilen kriterler göz önünde bulundurularak yeni bir sınav sisteminin önerisi yapılabilir.

Kaynaklar

- Atılgan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Aydın, S. (2008). Orta ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi: Bir öneri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2).
- Aykaç, N., ve Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. A. Akdoğanbulut İnsan, ve A. Yavuz Akengin (Yay. haz.), *Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, 16-18 Ocak 2014, Antalya, Türkiye, Bildiriler içinde* (s. 83-104). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Çelik, R. (2010). Üniversitelerde seçim sistemleri ve çözüm önerileri. *Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz*. 16-18 Nisan, Türk Eğitim Sen Ankara.
- Doğan, R. ve Tosun, R. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegem A yayıncılık
- Elçi, Y., Süzme, P. S., Yıldız, R., Canbolat, Y., ve Çelik, O. (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu* (Editör: Hacı Ali Okur). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- ERG (2013). *Yeni ortaöğretime geçiş sistemi üzerine değerlendirmeler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergin, O.N. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Güler, M., Arslan, Z., ve Çelik D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 337-363.
- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?* Ankara: SETA Analiz.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel.
- Howell, D.C. (2013). *Statistical methods for psychology*. Wadsworth Cengage Learning: USA.
- Kaplan, P. (2017, 17 Eylül). *LGS, OKS, SBS, TEOG... Sıradaki?*. Erişim adresi: <http://www.pervinkaplan.com/detay/lgs-oks-sbs-teog-siradaki/3685>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- MEB (1973, 24 Haziran). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB (1975, 1 Aralık). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 01.12.1975 tarihli ve 11459 sayılı genelgesi, *Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi*, 2(15), 234-235
- MEB (1990, 12 Aralık). Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 20723). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20723.pdf>
- MEB (2013, 20 Eylül). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili sıkça sorulan sorular*. MEB. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogreti-megecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf
- MEB (2014, 5 Haziran). Anadolu öğretmen liseleri. MEB (Sayı: 83203306/10.03/2288835) Erişim adresi: https://www.memurlar.net/common/news/documents/471293/10102753_ogretmen.pdf
- MEB. (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016/17*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., ve Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman University Journal of Science*, 4(2), 91-108.
- Özkan, G. (2017, 16 Eylül). LGS, OKS, SBS derken TEOG da bitiyor, son 13 yılda beşinci sistem geliyor. *Hürriyet*. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/lgs-oks-sbs-derken-teog-da-bitiyor-son-13-yilda-besinci-sistem-geliyor-40581137>

- Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., ve Satıcı, D. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. SAGE Publications: London
- Szymanski, E. M., ve Linkowski, D. C. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(2), 163- 176.
- Srinivasan, S.; Ambedkar, V. (2015). Job satisfaction towards teaching profession among the higher secondary school teachers. *IJAR*, 1(3), 66-68.
- Şad, S. N., ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .
- Yıldız, İ. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi: Zorunlu mu kalmalı, yoksa seçmeli mi olmalı?. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2), 243-256.
- Yılmaz, İ. (2017, 5 Kasım). *Bakan Yılmaz, AA Editör Masası'nda ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı*. MEB. Erişim adresi: <http://meb.gov.tr/m/haber/14882/tr>

Extended Abstract

Introduction

In the Turkish education system, since 1955, it has been administered examination-based student placement system for the transition system to the secondary schools. The last of the system implemented in this way has been implemented in 2013-2014 academic year under the name of the transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) system. In the TEOG system of which main purpose is strengthening student, teacher and school relationship and spreading the success assessment to process, one of the written exams that students have already entered for each course instead of a new exam was applied centrally by Ministry of National Education. As of the academic year of 2017-2018, TEOG system was abolished and Free Registration System which is based on the address-based placement and optional was introduced. In this system, which is called the High School Entrance Exam (LGS), questions will be selected from the ministry's pool of questions instead of the central exam and examinations will be organized by the Provincial National Education Directorates. The exam will not be mandatory and will cover only the Science High Schools and some project schools. Five of these schools accept students with the examination, five schools are address-based schools. The others are boarding schools. Registration priority criteria in the locality of placement were determined as the preference order of the student, the degree of closeness to his / her home and the degree of closeness to school. Within this system, although the test is mentioned, based on the address is based on placements. In this study, opinions of students, teachers and parents about this new system were taken and the properties that should be in the examination systems were examined according to these opinions.

Method

In the study, quantitative and qualitative research approaches were used together, and the survey model of the quantitative research models and the case study model of the qualitative research models were used. In the selection of the related schools was used simple random sampling. In the selection of 8th grade students, teachers and parents were used purposive sampling method. The research was conducted total 415 individuals in various places in Turkey. Data were collected by using questionnaire method and analyzed by using content analysis and descriptive statistics. During the description process, the literature on TEOG and LGS systems was searched and item pool was created by taking expert opinions in the fields of curriculum and instruction, measurement and evaluation, and scale with 25 items was prepared. The scale prepared by using Google form was graded as "Disagree", "Undecided", "Agree" and administered to students, teachers and parents online. The data were analyzed using Microsoft Excel package program. The mean scores of each item for the parents, students, teachers and parents who are teachers were calculated and the priority items for the participants were determined.

Findings

In this study, the importance status of the items for the students, teachers and parents was examined and the items related to two or more groups of participants were determined. According to the results, "Make-up exams for students who cannot take the exam" item was identified as one of the important items for students, teachers and parents. Although "Should be taken by exam to qualified schools such as Science High School" item was found as an important item, it is not important for students. "Incorrect answers should not invalidate correct answers" and "Students must take the exam in their school" items were seen as important items by students and parents. On the other hand, "High schools should do their own exam" item was determined as the worst option. "Student must register to the nearest school" and "High School Entrance Exam must be completed in one session" items were unsuitable items. "The exam should include open-ended questions together with multiple-choice questions" item were also determined to be one of the unsuitable item.

Conclusion, Discussion and Suggestions

It was seen that make-up exam should be made, correct answers should not invalidate by incorrectly answered questions, students take the exam in their own schools were one of the most important items. In study conducted by Şad and Şahiner (2016) were emphasized that it was a good decision to make a make-up exam by students, teachers and parents. Should be taken by exam to qualified schools was among the important criteria. In a study on this subject, it was stated that choosing a student by making exam was more stable and reliable (Aydın, 2008). On the other hand, the examinations by schools was considered to be an unsuitable criterion for the students, teachers and parents. In the study by Çelik (2010), it has been suggested that the flexibility of choosing their students should be allowed, but this should be done according to a central exam result. Similarly, it was determined that enrolling students in the nearest school address and making exams in one session were unsuitable criterion. Moreover, one of the unsuitable items according to students, teachers, parents and parents who were teachers the exam included open-ended questions together with multiple choice questions.

EK-1

Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemleri ile İlgili Maddeler

No Maddeler

- 1 Öğrenci adresine en yakın okula kayıt yaptırmalıdır
 - 2 Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.
 - 3 Her dersin sınavı farklı oturumda yapılmalıdır.
 - 4 Ortaöğretim okulları kendi sınavını kendileri yapmalıdır.
 - 5 Ortaokul başarı ölçütleri ortaöğretim okullarına yerleştirmede hesap edilmelidir.
 - 6 Sınavlar farklı günde yapılan iki oturum şeklinde olmalıdır.
 - 7 Bazı liseler tarafından yapılan sınavlar bütün liseler için geçerli sayılmalıdır.
 - 8 Sınav sorularının sayısı her ders için eşit olmalıdır.
 - 9 Yanlış yapılan sorular doğru soruları götürmemelidir.
 - 10 Daha objektif bir değerlendirme için yılda iki kez merkezi sınav yapılmalıdır.
 - 11 Öğrenciler sınava kendi okullarında girmelidir.
 - 12 Sınavda her ders için 20 soru sorulması yeterlidir.
 - 13 Sosyal, sanatsal ve sporsal faaliyetler de değerlendirilmeye alınmalıdır.
 - 14 Fen lisesi gibi özel nitelik gerektiren okullara sınavla öğrenci alınmalıdır.
 - 15 Sınav süresinin 155 dakika olması öğrenciler için yorucu olur.
 - 16 Sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmalıdır.
 - 17 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için farklı dine mensup öğrenciler de düşünülerek daha genel sorular sorulmalıdır.
 - 18 Her iki yarıyılıda ayrı ayrı sınav yapılmalıdır.
 - 19 Sınav sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.
 - 20 Ortaöğretime geçiş için yapılan sınav tek bir oturumda tamamlanmalıdır.
 - 21 Sınavda toplam 90 sorunun olması başarıyı ölçmek için yeterlidir.
 - 22 6. 7. ve 8. Sınıf not ortalamaları değerlendirmeye alınmalıdır.
 - 23 Her sorunun puanı eşit olmalıdır.
 - 24 Öğrenciler bir oturumda en fazla 3 dersin sınavına girmelidir.
 - 25 Sınav soruların dağılımı sınıf düzeylerine göre eşit sayıda olmalıdır.
-

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doymu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi

İbrahim Gafa
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir
ibrahimgafa@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8044-3922>

Yurdal Dikmenli
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir
dikmenliy@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-3095>

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 19.05.2019 Revize Tarihi: 12.06.2019 Kabul Tarihi: 12.06.2019

Atf Bilgisi

Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doymu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doymu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesidir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerle iş doymu ve iş yaşamında yalnızlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ve Erzurum il merkezlerinde bulunan toplam 415 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış araştırmada verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu, Minnesota İş Doym Ölçeği ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler paket veri programına girilerek üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüksek düzey iş doymu ve içsel doyma, orta düzey dışsal doyma sahip oldukları tespit edilmiştir. İş doymu ile cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşük düzey iş yaşamında yalnızlık, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlığa sahip oldukları tespit edilmiştir. İş yaşamında yalnızlık ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin yalnızlık düzeylerini ve alt boyutlarını istatistiksel olarak etkiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin iş doymu ile iş yaşamında yalnızlıkları arasında negatif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, iş doymu, iş yaşamında yalnızlık.

An Investigation of Elementary Teachers' Job Satisfaction and Loneliness Levels in Work Life

ABSTRACT

This study aimed to determine elementary teachers' job satisfaction and loneliness in workplace who work in public schools. Besides, influence of gender, marital status and teaching experience, on teachers' job satisfaction and loneliness in the workplace were investigated in this study. The study included 415 elementary teachers who work in public schools located in Kırşehir and Erzurum in the 2017-2018 educational year. Personal information form, Minnesota Job Satisfaction Scale, and Loneliness in the Workplace Scale were used to collect data in this casual-comparative survey research. The collected data were input in the data processing program and analyzed by using relevant statistical method. Results of the study showed that elementary teachers had high levels of job satisfaction and internal satisfaction, and middle level of external satisfaction. Besides, it was found that gender, marital status and teaching experience did not influence their job satisfaction. It was revealed that teachers had low level of loneliness in the workplace, emotional loneliness and social friendship. Marital status did not influence teachers' loneliness in the workplace. However, it was found that gender and teaching experience of teachers statistically influenced sub-dimensions and loneliness of teachers. Moreover, this study showed that there was a negative high correlation between job satisfaction and loneliness in the workplace of elementary teachers.

Keywords: Elementary teacher, job satisfaction, loneliness in the workplace.

Giriş

Günümüz rekabet ortamında örgütlerin ayakta kalabilmesi, rekabet edebilmesi ve başarılı olabilmesi kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Örgütlerin en önemli kaynağı çalışanlardır ve örgütlerin başarısını arttıran unsurların başında çalışanların performansı gelmektedir (Akşit Aşık, 2010). Çalışanların iş yerlerindeki yaşantıları ve performansları çok önemlidir (Kağan, 2010). İnsanlar kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda severek yapacakları bir iş seçmiş olsalar bile iş yerlerinde olumlu veya olumsuz birçok durumla karşılaşabilirler (Çetinkanat, 2000). İş yerlerindeki bu yaşantılar çalışanlara işleri ile ilgili çeşitli tecrübeler kazandırmanın yanı sıra çeşitli duygu ve tutumlarının oluşmasına da sebep olmaktadır. İş yerinde yaşanan çeşitli olaylar neticesinde çalışanlarda oluşan üzüntü, sevinç, endişe, panik, zevk, içerleme ve utanma gibi duygular kişiler ve örgütler üzerinde etkili olabilmektedir (Sarıbay ve Sarıbay, 2016). Bireyler çalışma hayatında onaylanmak ve takdir edilmek isterler. Çalışanların beklentilerinin karşılanması hem çalıştığı iş yerinden memnun olmalarını hem de iş yerine olumlu yönde katkıda bulunmalarını sağlar (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Çalışanlar yaptıkları işten doyum sağladıkları takdirde daha sağlıklı ve yaşamlarının diğer alanlarında da daha mutlu olacakları düşünülmektedir (Özkalp ve Kırıl, 2001; Özyürek, 2009).

Bütün bir toplumu etkileme özelliğine sahip olan öğretmenler, günlerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedirler (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Öğretmenlerin duyguları, coşkuları, heyecanları ve moralleri okullardaki performansı için büyük önem taşımaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Çünkü geleceğin kaliteli insan gücünü yetiştiren okullarda istenilen nitelikte bireyler yetiştirebilmenin ön koşulu öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin iş doyumunun sağlanmasından geçmektedir (Filiz, 2014).

İş doyumunu kavramı genel olarak 1920'li yıllarda ortaya çıkmış ve bugüne kadar pek çok tanımlanmıştır. Bir kavram olarak iş doyumunu çalışanın işine karşı tutumu ve işin özellikleriyle çalışanın istekleri birbirine uyum sağladığı zaman gerçekleşir (Silah, 2002). İş doyumunun bireyin ruh, beden sağlığı ve kişinin üretkenliğini etkilediği bilinmektedir (Akşit Aşık, 2010). Yetersiz iş doyumunu çalışanın psikolojik olgunluğa erişmesini zorlaştırarak hayal kırıklığına uğramasına, çalışanın veriminin ve performansının düşmesine neden olabilmektedir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008).

İş yerlerindeki kötü çalışma koşulları çalışanları, negatif yönde etkileyerek olumsuz davranışlarda bulunmalarına ve hizmet alan kişileri de olumsuzluğa sevk etmektedir (Aktaş, 2001). Günlük yaşamlarının büyük bölümünü iş yerinde geçiren bireyler, değişen rekabet koşulları ve gelişen teknoloji sebebiyle çalışma ortamlarında yalnızlık hissi de yaşayabilmektedirler. Evrensel bir yaşam tecrübesi olan yalnızlık, kişinin arzu ettiği sosyal ilişki düzeyine erişememesi nedeniyle maruz kaldığı, rahatsızlık veren psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Demirbaş ve Haşit 2016). Bireyin yaşadığı yalnızlığın iş hayatındaki boyutu ise iş yaşamında yalnızlık şeklinde gerçekleşmektedir (Keser ve Karaduman, 2014). İş yaşamında yalnızlık normal yalnızlıktan farklı olarak, günlük yaşamda kendisini yalnız hissetmeyen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen, mutlu olan bireyin; iş yaşamında yaşadığı problemlere bağlı olarak kendisini yalnız hissetmesidir (Mercan, Demirci, Özler ve Oyur, 2015). Sosyolojik psikolojik ve fiziksel olarak yalnızlık hissine kapılan bireyden, olumlu tutum ve davranış beklenemez (Yurcu ve Kocakula, 2015). Bireylerin iş ortamına ve yaptığı işe karşı olan tutum ve davranışları bireysel ve sosyal yaşamlarına da yansımaktadır. Çünkü insan günlük hayatının önemli bir bölümünü iş yerinde çalışarak geçirmektedir (İşcan ve Sayın, 2010; Demir, 2011). İş yaşamında yaşanan yalnızlığın, olumsuz etkilerinin başında iş doyumsuzluğu ve stres gelmektedir. Çeşitli nedenlerle yaşanan iş yaşamında yalnızlık algısının, öğretmenleri de etkilediği düşünülmektedir (Keser ve Karaduman, 2014).

İnsanlarla doğrudan iletişim içinde olan öğretmenin okul ortamındaki etkileşimi çok önemlidir. Davranışları, tutumları ve tepkileriyle bireyleri etkileyerek insanların davranışlarının düzenlenmesinde etkili olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle olan sosyal etkileşimlerinin, çalışma yaşamına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Oğuz ve Kalkan, 2014; Yakut ve Certel, 2016). Aynı zamanda öğretmenlerin iş yerlerinde yalnızlık düzeylerinin azalması, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin

daha kaliteli olmasına, başarının artmasına ve iyi bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çifçi ve Dikmenli, 2015). Öğretmenler okulda kendilerini yalnız hissetmez ve kendilerini çalıştığı okulun bir parçası olarak görürlerse daha verimli ve sağlıklı çalışabilirler (Nartgün ve Demirer, 2016). Çünkü okullarda öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık problemi sadece kendi yaşamıyla sınırlı kalmayarak olumsuz etkisi toplumu da yansıyacaktır (Yakut ve Certel, 2016).

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlıklarına yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapılsa da bu iki kavramı birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerini farklı değişkenlere göre tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi, iş doyumunu artırmaya ve iş yaşamında yalnızlığı azaltmaya yönelik tedbirlerin alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışanlar için olumsuz durumlar olan iş doyumunun ve iş yaşamında yalnızlığın ele alınarak öğretmenlerin lehine kullanılabilmesine yönelik getirilen öneriler ile sonraki çalışmalara destek olması ve rehberlik etmesi açısından bu çalışma önemli bulunmuştur.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok değişken arasında değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2005). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra da iş doyumunu ve iş yaşamı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Kırşehir ve Erzurum illerinde görev yapan 6433 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 415 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere kolay ulaşmak amacıyla uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kazara örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü sınırlılıkları nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Balcı, 2011). 650 öğretmene ulaşılmış ancak gönüllülük esas olduğu için katılmak istemeyen sınıf öğretmenleri dâhil edilmemiştir. Bu nedenle, araştırmaya Kırşehir'den 210, Erzurum'dan 205 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve eğitim düzeyleri alınmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Değişken Düzeyi	n	%
Cinsiyet	Kadın	190	45,8
	Erkek	225	54,2
Medeni Durum	Evli	361	87,0
	Bekâr	54	13,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	9,4
	6-10 yıl	70	16,9
	11-15 yıl	69	16,6
	16-20 yıl	56	13,5
	21-25 yıl	62	14,9
	26 yıl ve üzeri	119	28,7

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %45,8'i kadın, %54,2'si erkektir. Öğretmenlerin %87'si evli, %13'ü ise bekârdır. Öğretmenlerin %9,4'ü 1-5 yıl mesleki kıdeme, %16,9'u 6-10 yıl mesleki kıdeme, %16,6'sı 11-15 yıl mesleki kıdeme, %13,5'i 16-20 yıl mesleki kıdeme, %14,9'u 21-25 yıl mesleki kıdeme ve %28,7'si ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi almak için “Kişisel Bilgi Formu”, sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini araştırmak için “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve iş yaşamındaki yalnızlıklarını araştırmak için “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma problemi kapsamında önem taşıyan, sınıf öğretmenlerine ait kişisel özellikleri tespit edebilmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 5 maddeden oluşan bir formdur. Kişisel bilgi formuyla sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi ve okuttuğu sınıf düzeyleri sorgulanmıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini tespit etmek amacıyla daha önce iş doyumunu ile ilgili pek çok araştırmada kullanılan Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Weiss, Davis, England ve Andlofquist tarafından 1967 yılında geliştirilmiş olup Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çevrilen ölçeğin güvenilirliği incelendiğinde Cronbach Alpha değeri 0,77 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “Hiç Memnun Değilim” 1 puan, “Memnun Değilim” 2 puan, “Karasızım” 3 puan, “Memnunum” 4 puan, “Çok Memnunum” 5 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin içsel doyum (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20.) ve dışsal doyum (5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19.) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. İçsel doyum yapılan işin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığa olanak vermesi; dışsal doyum ise çalışma ortamı, iş arkadaşları, yönetim ve ücret gibi faktörleri kapsar. Her bir madde bireyin memnun olma derecelerini ölçmektedir.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

Wright (2005) tarafından geliştirilen İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ), Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık katsayısı hesaplanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan 16 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk 9 madde çalışanların duygusal yoksunluğunu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. maddeler); son 7 madde ise ve sosyal arkadaşlık (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. maddeler) boyutunu ölçmektedir. Ayrıca ölçeğin (5, 6, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16. maddeler) 8 olumsuz maddesi bulunmaktadır. İYYÖ'nün puanlamasında, “Hiçbir Zaman” 1 puan, “Nadiren” 2 puan, “Bazen” 3 puan, “Genellikle” 4 puan, “Her zaman” 5 puan olarak derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler paket veri programında analiz edilmiştir. Verilerin temel istatistiksel analizleri yapılmadan önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı belirlemek için bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla grup arasındaki farkı belirlemek için ANOVA testi (tek yönlü varyans analizi); normal dağılım göstermeyen bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı belirlemek için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup arasındaki farkı belirlemek için ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ayrıca Pearson Korelasyon analizi yapılarak

değişkenler arasında ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin yönü ve şiddeti belirlenmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin puanlamasında, “Hiç Memnun değilim” 1 puan, “Biraz memnunum” 2 puan, “Orta düzeyde memnunum” 3 puan, “Memnunum” 4 puan, “Çok memnunum” 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte olumsuz ifade olmadığı için ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar iş doyumunda memnuniyeti gösterirken, ölçekten alınan düşük puanlar iş doyumundaki memnuniyetsizliği göstermektedir.

Ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha. 92, içsel doyum alt boyutu için. 90 ve dışsal doyum alt boyutu için. 86'dır. Ölçeğin tümü için alınabilecek puan 20-100 arasında değişmekte ve yüksek puanlar artan iş doyumunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili bilgiler tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Alt Boyutlarının Belirlenmesinde Kullanılan Minimum ve Maksimum Puanlar

İş Doyumu Alt Boyutları	Madde Sayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan
İçsel Doyum	12	12	60
Dışsal doyum	8	8	40
Toplam	20	20	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere MİDÖ’nun tamamından alınabilecek puanlar 20 ile 100; içsel doyum alt boyutu puanları 12 ile 60 ve dışsal doyum alt boyutu puanları ise 8 ile 40 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar artan iş doyumunu gösterirken, ölçekten alınan düşük puanlar ise iş doyumunun düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin puanlamasında, “Hiçbir zaman” 1 puan, “Nadiren” 2 puan, “Bazen” 3 puan, “Genellikle” 4 puan, “Her zaman” 5 puan olarak değerlendirilmiştir. 8 ters maddesi (5, 6, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16. maddeler) bulunan ölçekte bu sorular tersten kodlama yapılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha. 92, duygusal yoksunluk alt boyutu için. 89 ve sosyal arkadaşlık alt boyutu için. 87'dir. Ölçeğin tümü için alınabilecek puan 16-80 arasında değişmekte ve yüksek puanlar iş yaşamında artan yalnızlığı göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili bilgiler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerinin Alt Boyutlarının Belirlenmesinde Kullanılan Minimum ve Maksimum Puanlar

İş Yaşamında Yalnızlık Alt Düzeyleri	Madde Sayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan
Duygusal Yoksunluk	9	9	45
Sosyal Arkadaşlık	7	7	35
Toplam	16	16	80

Tablo 3’te görüldüğü üzere İYYÖ’nün tamamından alınabilecek puanlar 16 ile 80; Duygusal Yoksunluk alt boyutu puanları 9 ile 45 ve Sosyal Arkadaşlık alt boyutu puanları ise 7 ile 35 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar iş yaşamında artan yalnızlığı, ölçekten alınan düşük puanlar iş yaşamında yaşanan yalnızlığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde, “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ile sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri

İş Doyumu Alt Bileşenleri	Alt Boyutlar	Düşük	Orta	Yüksek	Min.	Mak.	\bar{X}	S
	İçsel Doyum	Aralık	12-27	28-43	44-60	21	60	47,7518
f		10	81	324				
%		2,4	19,5	78,1				
Dışsal Doyum	Aralık	8-18	19-29	30-40	11	40	28,9205	6,21133
	f	34	155	226				
	%	8,2	37,3	54,5				
Toplam	Aralık	20-47	48-75	76-100	34	100	76,6723	12,70793
	f	11	154	250				
	%	2,7	37,1	60,2				

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin içsel doyum alt puanları 21 ile 60 arasında değişmektedir. *İçsel doyum* düzeyine ait veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %2,4’ünün düşük düzey *içsel doyum*a, %19,5’nin orta düzey *içsel doyum*a ve %78,1’nin ise yüksek düzey *içsel doyum*a sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum* ortalamaları ise $\bar{X}=47,75$ ile yüksek düzey doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *dışsal doyum* alt boyutu puanları 11 ile 40 arasında değişmektedir. *Dışsal doyum* düzeyine ait veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %8,2’sinin düşük düzey *dışsal doyum*a, %37,3’nün orta düzey *dışsal doyum*a ve %54,5’inin ise yüksek düzey *dışsal doyum*a sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *dışsal doyum* ortalamaları ise $\bar{X}=28,92$ ile orta düzey doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *iş doyum* toplam puanları 34 ile 100 arasında değişmekte; ortalaması ise 79,67’dir. İş doyumuna ait veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %2,7’sinin düşük düzey *iş doyumuna*, %37,1’inin orta düzey *iş doyumuna* ve %60,2’sinin ise yüksek düzey *iş doyumuna* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *iş doyum* ortalamalarına bakıldığında ise $\bar{X}=76,67$ ile yüksek düzey doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılığı mann-whitney u testi analizi Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı Mann-Whitney U Testi Analizi

İş Doyumu	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	İçsel Doyum	Kadın	190	215,53	40951,00	19944,00
Erkek		225	201,64	45369,00		
Dışsal Doyum	Kadın	190	206,59	39252,00	21107,00	,825
	Erkek	225	209,19	47068,00		
İş Doyumu Toplam	Kadın	190	210,16	39930,00	20965,00	,736
	Erkek	225	206,18	46390,00		

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin iş doyum alt boyutu olan *içsel doyum* puanları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre ($U= 19944,000$; $p>0,05$) kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin iş doyum alt boyutu olan *dışsal doyum* puanlarına göre ($U= 21107,000$; $p>0,05$) kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *dışsal doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin iş doyum toplam puanlarına göre ($U= 20965,000$; $p>0,05$) kadın ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *toplam iş doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum puanlarının medeni durumlarına göre farklılığı t testi analizi Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6
Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılığı t Testi Analizi

		Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
İş Doyumu	İçsel Doyum	Evli	361	47,6150	7,65715	413	-,940	,348
		Bekâr	54	48,6667	7,75084			
	Dışsal Doyum	Evli	361	28,8920	6,19785		-,242	,809
		Bekâr	54	29,1111	6,35630			
	İş Doyum Toplam	Evli	361	76,5069	12,73384		-,685	,494
		Bekâr	54	77,7778	12,59480			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının iş doyumunun alt boyutu olan *içsel doyum* puanları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre, evli öğretmenlerin *içsel doyum* puanları ($\bar{X}=47,61$) ile bekâr öğretmenlerin *içsel doyum* puanları ($\bar{X}=48,66$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür ($t_{(2-415)} = -,940$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının iş doyum alt boyutu olan *dışsal doyum* puanları sonucuna göre evli öğretmenlerin *dışsal doyum* puanları ($\bar{X}=28,89$) ile bekâr öğretmenlerin *dışsal doyum* puanları ($\bar{X}=29,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-415)} = -,242$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *dışsal doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının iş doyum toplam puanları sonucuna göre evli öğretmenlerin iş doyum toplam puanları ($\bar{X}=76,50$) ile bekâr öğretmenlerin iş doyum toplam puanları ($\bar{X}=77,77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-415)} = -,685$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin iş doyum toplam puanları üzerinde etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılığı Kruskal-Wallis H Testi analizi Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı Kruskal-Wallis H Testi Analizi

		Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İş Doyumu	İçsel Doyum	1-5 yıl	39	214,77	5	,685	,984
		6-10 yıl	70	199,09			
		11-15 yıl	69	206,25			
		16-20 yıl	56	214,21			
		21-25 yıl	62	209,04			
		26 yıl ve üzeri	119	208,58			
	Dışsal Doyum	1-5 yıl	39	188,88	5	3,186	,671
		6-10 yıl	70	198,96			
		11-15 yıl	69	208,24			
		16-20 yıl	56	225,85			
		21-25 yıl	62	201,31			
		26 yıl ve üzeri	119	214,53			
	İş Doyum Toplam	1-5 yıl	39	202,83	5	1,787	,878
		6-10 yıl	70	196,82			
		11-15 yıl	69	205,28			
16-20 yıl		56	221,20				
21-25 yıl		62	203,42				
26 yıl ve üzeri		119	214,03				

Tablo 7 incelediğinde sınıf öğretmenlerinin iş doyum alt boyutu olan *içsel doyum* puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, *içsel doyum* ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2_{(5)} = ,685$; $p > 0,05$]. Bu sonuçlara göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin iş doyum alt boyutu olan *dışsal doyum* puanlarına bakıldığında, *dışsal doyum* ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2_{(5)} = 3,186$; $p > 0,05$]. Bu sonuçlara göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin *dışsal doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin *iş doyum toplam* puanlarına bakıldığında, *iş doyum* ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2_{(5)} = 1,787$; $p > 0,05$]. Bu sonuçlara göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin toplam *iş doyum* puanları üzerinde etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık düzeyleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri

Alt Boyutlar		Düşük	Orta	Yüksek	Min.	Mak.	\bar{X}	S
İş Yaşamında Yalnızlık Bileşenleri	Duygusal Yoksunluk	Aralık	9-17	18-27	28-36	9	45	16,8916
		f	242	140	33			
		%	58,3	33,7	8			
	Sosyal Arkadaşlık	Aralık	7-16	17-25	26-35	7	34	13,3880
		f	328	74	13			
		%	79,1	17,8	3,1			
İş Yaşamında Yalnızlık	Aralık	16-37	38-58	59-80	16	76	30,2795	
	f	328	81	6				
	%	79,1	19,5	1,4				

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* alt boyutu puanları 9 ile 45 arasında değişmektedir. *Duygusal yoksunluk* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %58,3’ü düşük düzey *duygusal yoksunluk*, %33,7’si orta düzey *duygusal yoksunluk*, %8’i yüksek düzey *duygusal yoksunluğa* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=16,89$ ile düşük düzey *duygusal yoksunluğa* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *sosyal arkadaşlık* alt boyutu puanları 7 ile 34 arasında değişmektedir. *Sosyal arkadaşlık* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %79,1’i düşük düzey, %17,8’i orta düzey %3,1’i yüksek düzey *sosyal arkadaşlığa* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *sosyal arkadaşlık* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=13,38$ ile düşük düzey *sosyal arkadaşlığa* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları 16 ile 76 arasında değişmektedir. *İş yaşamında yalnızlık* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %79,1’i düşük düzey, %19,5’i orta düzey ve %1,4’ünün ise yüksek düzey *iş yaşamında yalnızlığa* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=30,27$ ile düşük düzey *iş yaşamında yalnızlığa* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* puanlarının cinsiyete göre farklılığı Mann-Whitney U Testi analizi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı Mann-Whitney U Testi Analizi

		Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	Kadın	190	204,56	38865,50	20720,50	,590
		Erkek	225	210,91	47454,50		
	Sosyal Arkadaşlık	Kadın	190	195,31	37109,50	18964,50	,047*
		Erkek	225	218,71	49210,50		
	Toplam	Kadın	190	199,92	37984,00	19839,00	,207
		Erkek	225	214,83	48336,00		

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Mann-Whitney U değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($U=20720,50$; $p>0,05$) kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin *duygusal yoksunluk* puanları arasında istatistikî olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin *iş yaşamında yalnızlık* alt boyutu olan *sosyal arkadaşlık* puanlarına göre ($U=18964,50$; $p<0,05$) kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistikî olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin *sosyal arkadaşlık* puanlarının kadın öğretmenlerin *sosyal arkadaşlık* puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre *sosyal arkadaşlık* alt boyutunda daha yalnız hissettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanlarına göre ($U=19839,00$; $p>0,05$) kadın ile erkek öğretmenler arasında istatistikî olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık puanlarının medeni duruma göre farklılığı t Testi analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılığı t Testi Analizi

		M. Durum	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal	Evli	361	16,79	6,55	413	-,799	,425
	Yoksunluk	Bekâr	54	17,55	6,49			
	Sosyal	Evli	361	13,25	5,19	413	-1,314	,189
	Arkadaşlık	Bekâr	54	14,27	6,18			
	Toplam	Evli	361	30,04	10,87	413	-1,118	,264
		Bekâr	54	31,83	11,42			

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının iş yaşamında yalnızlık alt boyutu olan *duygusal yoksunluk* puanlarına üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre evli öğretmenlerin *duygusal yoksunluk* puanları (\bar{X} =16,79) ile bekâr öğretmenlerin *duygusal yoksunluk* puanları (\bar{X} =17,55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-413)} = -,799$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının iş yaşamında yalnızlık alt boyutu olan *sosyal arkadaşlık* puanları sonucuna göre evli öğretmenlerin sosyal arkadaşlık puanları (\bar{X} =13,25) ile bekâr öğretmenlerin sosyal arkadaşlık puanları (\bar{X} =14,27) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-413)} = -1,314$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *sosyal arkadaşlık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları sonucuna göre evli öğretmenlerin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları (\bar{X} =30,04) ile bekâr öğretmenlerin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları (\bar{X} =31,83) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-413)} = -1,118$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *iş yaşamında yalnızlık* toplam puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık puanlarının mesleki kıdeme göre farklılığı Kruskal-Wallis H Testi analizi Tablo 11'de sunulmuştur

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı Kruskal-Wallis H Testi Analizi

		Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	1-5 yıl (1)	39	270,31	5	18,27	,003*	1-2
		6-10 yıl (2)	70	206,56				1-3
		11-15 yıl (3)	69	202,96				1-4
		16-20 yıl (4)	56	207,14				1-5
		21-25 yıl (5)	62	166,84				1-6
		26 yıl ve üzeri (6)	119	213,20				5-6
	Sosyal Arkadaşlık	1-5 yıl (1)	39	258,13	5	12,31	,031*	1-2
		6-10 yıl (2)	70	202,11				1-4
		11-15 yıl (3)	69	216,84				1-5

	16-20 yıl (4)	56	199,77					1-6
	21-25 yıl (5)	62	175,63					5-6
	26 yıl ve üzeri (6)	119	210,65					
	1-5 yıl (1)	39	267,58					1-2
	6-10 yıl (2)	70	206,31					1-3
	11-15 yıl (3)	69	207,32					1-4
Toplam	16-20 yıl (4)	56	203,53	5	17,16	,004*		1-5
	21-25 yıl (5)	62	167,15					1-6
	26 yıl ve üzeri (6)	119	213,25					5-6

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık puanlarının mesleki kıdemlerine göre istatistikî olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile hesaplanmıştır. Tablo 4.2.3. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* alt boyutu ile mesleki kıdemleri arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(5)} = 18,27$; $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-2., 1-3., 1-4., 1-5., 1-6. ve 5-6. gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* puanlarının 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin *duygusal yoksunluk* puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden *duygusal yoksunluk* puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerinden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 21-25 yıl mesleki kıdeme ise sahip sınıf öğretmenlerinden *duygusal yoksunluk* boyutunda daha yalnız oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin iş yaşamında yalnızlık alt boyutu olan *sosyal arkadaşlık* puanlarına bakıldığında aralarında istatistikî olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(5)} = 12,31$; $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-2., 1-4., 1-5., 1-6. ve 5-6. gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin *sosyal arkadaşlık* puanlarının 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden *sosyal arkadaşlık* puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri hariç diğer mesleki kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerinden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden *sosyal arkadaşlık* boyutunda daha yalnız oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin iş yaşamında yalnızlık toplam puanlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. [$\chi^2_{(5)} = 17,16$; $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-2., 1-3., 1-4., 1-5., 1-6. ve 5-6. gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık toplam puanlarının 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 26 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden iş yaşamında yalnızlık toplam puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden iş yaşamında daha yalnız oldukları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doymu ve İş Yaşamında Yalnızlık Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin iş doymu ölçeğinden alınan puanlarla iş yaşamında yalnızlık ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	n	r	p
İş Doyumu	415	-,402	0,000
İş Yaşamında Yalnızlık			

Tablo 12'den de anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlarla iş yaşamında yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında, negatif yönde güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=-0,402$, $p<0,05$). Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin iş doyumu artarken iş yaşamında yalnızlıklarının azaldığı, iş doyumu azalırken iş yaşamında yalnızlıklarının da arttığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenler cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından değerlendirilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin yüksek düzey *içsel doyuma* sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çifçi ve Dikmenli, 2015; İdi, 2017; Özkan, 2017). Ayrıca literatürde bazı çalışmalarda öğretmenlerin orta düzey (Karakuzu, 2013); bazı çalışmalarda ise düşük düzey (Ingersoll, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2011) *iş doyumuna* sahip oldukları tespit edilmiştir. Günümüzde her ne kadar değerini yitirmiş gibi görünse bile öğretmenlik, kültürümüzde önemli ve saygın bir meslektir. Sınıf öğretmenleri yetiştirdikleri başarılı öğrenciler nedeniyle okulun bulunduğu çevrede tanınmakta, sevilme ve saygı görmektedir. Öğrencilerin saflığı ve öğretmenlerine besledikleri karşılıksız sevgileri ise paha biçilemez değerdedir. Bu gibi durumların sınıf öğretmenlerinin içsel doyumlarını olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin orta düzey *dışsal doyuma* sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çifçi ve Dikmenli, 2015; Karakuzu, 2013; Özkan, 2017). Ayrıca literatürde bazı çalışmalarda öğretmenlerin yüksek düzey *dışsal doyuma* sahip oldukları tespit edilmiştir (İdi, 2017). Okullarda öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları çeşitli problemler, okulun fiziki imkânlarının yetersizliği, öğretmenlik mesleğinden elde edilen ücretin yetersizliği gibi nedenlerin sınıf öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerini olumsuz etkilediği bu nedenle orta düzey dışsal doyum yaşadıkları düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin yüksek düzey *iş doyumuna* sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bakır ve Aslan, 2017; Başaran, 2017; İdi, 2017; Özari ve Alizada, 2017). Ayrıca literatürde bazı çalışmalarda öğretmenlerin orta düzey veya kısmen doyumlu düzey *iş doyum* düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir (Çanak, 2014; Erdoğan, 2017; Karakuzu, 2013; Ünal, 2015). Diğer meslek gruplarından farklı olarak öğretmenlerin iş doyumlarını yaptıkları işin karşılığında aldıkları manevi hazzın olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerini ileriki yıllarda farklı mevki ve statüde görmeleri, aynı saygıyı öğrencilerinin göstermeleri ve sahip çıkmaları öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum*, *dışsal doyum* ve *iş doyum* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Başaran, 2017; Bil, 2018; Çifçi ve Dikmenli, 2015). Kadın ve erkeğin iş hayatında eşit şekilde yer almaya başlamaları, kadınların iş ve aile hayatında eskiye nazaran daha fazla söz sahibi olmaları, kadınların iş hayatında daha fazla sorumluluk almak istemeleri, öğretmenlik mesleğinin kadın ve erkeğe eşit iş yükü yüklemesi gibi nedenlerden dolayı cinsiyetin iş doyumunu ve alt boyutlarında belirleyici olmaktan çıktığı düşünülmektedir. Fakat bazı çalışmalar da kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek (Çanak, 2014; Yılmaz, 2014; Koustelios, 2001; Sharma ve Joyti, 2009); bazı çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek (Özkan, 2017) olduğu belirlenmiştir. Toplumsal rolleri ve okul dışında ev işleri ile daha fazla ilgilenmeleri kadın öğretmenlerin, iş doyum düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca bazı çalışmalarda kadınların ve erkeklerin iş doyum düzeylerinin farklı çıkması çalışmanın yapıldığı yıla, bireyin yetiştiği ve çalıştığı bölgeye ve sosyo kültürel çevreye bağlanabilir.

Medeni durum ile sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum*, *dışsal doyum* ve *iş doyum* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bil, 2018; Erdoğan, 2017; Ünal, 2015). Ayrıca bazı çalışmalarda evli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek (Çanak, 2014; Gündoğdu, 2013; Sharma ve Jyoti, 2009); bazı çalışmalarda ise bekâr öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek (Yavuzkurt, 2017) olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini, medeni durumlarından daha çok, bireylerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeleri, öğrencilerini aile ferdi olarak görmeleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için var güçleri ile çalışmalarını etkilediği düşünülmektedir.

Mesleki kıdem ile sınıf öğretmenlerinin *içsel doyum*, *dışsal doyum* ve *iş doyum* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çanak, 2014; Erdoğan, 2017; Karakuzu, 2013; Sharma ve Jyoti, 2009). Ayrıca bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (Gündoğdu, 2013; Yavuzkurt, 2017; Yılmaz, 2014; Bil, 2018). İş doyum düzeyini mesleki kıdemden ziyade diğer değişkenlerin daha fazla etkilediği düşünüldüğü için çalışma yılının iş doyumuna önemli bir yansımalarının olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin düşük düzey *duygusal yoksunluk*, *sosyal arkadaşlık* ve *iş yaşamında yalnızlığa* sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Demirbaş ve Haşit, 2016; Oğuz ve Kalkan, 2014;). Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bakır ve Aslan, 2017; Çifçi ve Dikmenli, 2015; Tabak ve Argon, 2018). Genel olarak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre hem öğrenci hem de velileri ile daha uzun ve daha güçlü iletişim ve etkileşimlerinin olması yalnızlık düzeylerinin düşük olmasını etkilediği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk* ve *iş yaşamında yalnızlık* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı, ancak erkek öğretmenlerin *sosyal arkadaşlık* boyutunda kadın öğretmenlerden daha yalnız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenirken (Karaduman, 2013; Mercan vd., 2012; Oğuz ve Kalkan, 2014; Kılıç, 2018); bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin (Demirbaş ve Haşit, 2016); bazı çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin (Yukay Yüksel vd., 2013; Yakut ve Certel, 2016) daha yalnız hissettikleri tespit edilmiştir. Çeşitli nedenlerle toplumdaki cinsiyet ayrımının ortadan kalkması, kadınların çalışma hayatında daha çok yer almaya başlaması, öğretmenlik mesleğinin her iki cins içinde eşit iş yükü yüklemesi vb. nedenler sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin iş yaşamında yalnızlık ve duygusal yoksunluk düzeyleri üzerindeki etkiyi azalttığı söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin öğretmenler odasını daha aktif kullanmaları, daha çabuk arkadaşlık ilişkileri kurabilme becerilerine sahip olmaları, okul dışında çeşitli etkinliklere

yer vermeleri gibi nedenler arkadaş sayılarını arttırırken sosyal arkadaşlık düzeylerini de olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin *duygusal yoksunluk*, *sosyal arkadaşlık* ve *iş yaşamında yalnızlık* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çifçi ve Dikmenli, 2015; Kılıç, 2018; Mercan vd., 2012; Yakut ve Certel, 2016; Yukay Yüksel vd., 2013). Ayrıca literatür incelendiğinde bazı çalışmalar da bekar öğretmenlerin daha yalnız olduğu belirlenmiştir (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Neto, 2015). Türk toplumunun güçlü aile bağlarına sahip olması, arkadaşlık, komşuluk ilişkilerinin gelişmiş olması ve sınıf öğretmenlerinin küçük yaş öğrencilerle ilgilenmeleri, onları kendi çocukları gibi görmeleri gibi nedenlerle medeni durumun sınıf öğretmenlerinin yalnızlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla *duygusal yoksunluk* yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin, mesleğe birlikte başladığı arkadaşlarının veya hayat arkadaşlarının (ölüm, emeklilik, tayin vb.) çeşitli nedenlerle hayatlarından çıkmaları, mesai arkadaşlarıyla yaşadıkları kuşak çatışmaları, teknolojiye yeniliklere ayak uyduramama ve emeklilik çağı gelmesine rağmen maddi sorunlar nedeniyle çalışmak zorunda olmaları gibi faktörlerden dolayı daha fazla duygusal yoksunluk yaşadıkları düşünülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden *sosyal arkadaşlık* boyutunda daha yalnız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin sosyal yaşamlarındaki arkadaşlıklarını geride bırakıp atandıkları yerde yeni arkadaş çevresi oluşturmakta zorlandıklarından dolayı sosyal arkadaşlık boyutunda daha fazla yalnızlık yaşadıkları düşünülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden *iş yaşamında* daha yalnız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin düşük olması ve yeni bir sosyo kültürel çevreye adaptasyon sorunları yaşamları; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise zaman içerisinde yer değiştirmeleri ve farklı sebeplerle arkadaş çevrelerinden uzaklaşmaları, kendilerini iş yaşamında daha yalnız hissetmelerine neden olduğu söylenebilir.

İş Doyumu ve İş Yaşamında Yalnızlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamında yalnızlıkları arasında negatif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları ile örtüşürken (Çifçi ve Dikmenli, 2015; Neto, 2015; Tabancalı, 2016), bazı çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir (Bakır ve Aslan, 2017; Chan ve Qiu, 2011). Genel olarak çalışanların iş doyum düzeyleri arttıkça iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin azalma ihtimali beklenen bir sonuçtur. İş doyumuna ulaşan çalışanların daha mutlu ve umutlu olmaları nedeniyle umutsuzluğa ve yalnızlık hissine kapılmamalarının beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Sosyal arkadaşlık düzeyi düşük olan bireyin, iş yerindeki arkadaş sayısı az, sosyal ilişkileri zayıf, iş arkadaşlarıyla paylaşımları düşük ve arkadaşlarına olan güvenleri azalır (Karaduman, 2013; Wright, 2007). Sosyal arkadaşlık boyutunda yalnızlık hisseden bireylerde aykırılışma, dışlanmışlık hissine kapılma, sıkılganlık ve kendilerini bir grubun üyesi olarak görmeme gibi durumlar ortaya çıkabilir (Mercan vd., 2012). Bu bağlamda sosyal arkadaşlık boyutunda okullarda yaşanabilecek olası bir yalnızlık durumu, öğretmenin mesai arkadaşlarıyla olan iletişimini olumsuz yönde etkileyerek okulun performansının ve başarısının düşmesine, öğretmenlerin ise iş doyum düzeylerinin azalmasına neden olabilir. Ayrıca çevresindeki kişilerin kendini anlamayacağını düşünen, ailesi ve mesai arkadaşlarıyla yetersiz ilişkileri olan ve iş yerinde kendini huzurlu hissetmeyen öğretmenlerin, duygusal yoksunluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Mercan vd., 2012; Wright, 2007). Duygusal olarak

kendini yoksun hisseden öğretmenlerin, diğer öğretmenler ile uyum ve güven içinde çalışmalarını beklenemez. Öğretmenlerin sadece kişilik özellikleri ve sosyal zekâları değil aynı zamanda idarecilerin ve mesai arkadaşlarının birbirlerine karşı takındıkları tutum ve davranışlar ve okul içindeki iletişimin kalitesi de yalnızlık düzeyleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Çünkü okullarda öğretmenler arasında birlik, beraberlik, etkili iletişim, kurumsal bağlılık ve destek arttıkça, okullarda yaşanan stres, güvensizlik, mutsuzluk, verimsizlik ve performans düşüklüğü gibi olumsuz durumlar da azalacaktır. Bu durum ise öğretmenlerin iş yaşamlarında düşük yalnızlık yaşamalarında etkili olarak iş doyum düzeylerini arttıracaktır.

Bireyin öğretmenlik mesleğini yaparken hissettiği doyum, içsel doyum; çalışması karşılığında elde ettiği doyum ise dışsal doyumunu ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bireyin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığına imkân vermesi, çalışma ortamını sevmesi, iş arkadaşlarıyla etkili iletişim içinde olması, aldığı ücreti, maddi-manevi ödülleri yeterli bulması, okul yönetimi ve çalışma arkadaşlarının desteğini hissetmesi gibi faktörler öğretmenin iş doyum düzeyini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Tam tersi durumlarda ise öğretmenler kendilerini değersiz, ötekileşmiş ve yalnızlaşmış hissedebilirler. Bu nedenlerle kendini yalnız hisseden öğretmenin iş doyum düzeyi azalacaktır. İş doyum düzeyi azalan ve iş yaşamında yalnızlık düzeyi artan öğretmenlerin verimi ve performansı düşecektir. Bu durumda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması ve iş yaşamlarındaki artan yalnızlıkları sadece kendilerini değil ailelerini, sosyal çevrelerini ve eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrenciler nezdinde geleceği ve bütün bir toplumu olumsuz etkileyebilecektir.

Okulların ve öğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artırılması ve iş yaşamındaki yalnızlık seviyelerinin ise en aza indirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak; öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça iş yaşamındaki yalnızlıkları azalacak, iş yaşamındaki yalnızlıkları arttıkça iş doyum düzeyleri azalacaktır.

Öneriler

Bu araştırma nicel olarak kullanılmış olup, iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlığı farklı boyutlarda derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemleri veya karma yöntemler kullanılarak araştırılabilir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini arttırmak ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerini azaltmak için özlük haklarıyla ilgili beklentilerin ve problemlerin çözülmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunu arttırmak ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini azaltmak için farklı şehirdeki öğretmenler seminer, toplantı vb. etkinlikler ile belirli aralıklarla bir araya getirilebilir.

Öğretmenlere yönelik adaletli taltif ve terfi sistemi geliştirilerek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri artırılabilir.

Öğretmenevleri, niceliksel ve niteliksel olarak daha uygun hale getirilebilir. Öğretmenlerin okul çıkışında kaliteli zaman geçirebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri mekânlara dönüştürülmesi sınıf öğretmenlerinin yalnızlık düzeylerini azaltabilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu arttırmak ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini azaltmak için okullarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin sayısı artırılmalıdır.

Açıklamalar: Bu makalenin bir kısmı (ICOESS 2017) Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akşit Aşık, D. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 25-42.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Bakır, A.A. and Aslan, M. (2017). Examining the relationship between principals' organizational loneliness and job satisfaction levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 50-71.
- Bakioglu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (9. Bas). Ankara: Pegem.
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between differen to ccupational groups*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Chan, S. H. and Qiu, H. H. (2011). Loneliness, job satisfaction, and organizational commitment of migrant workers: Empirical evidence from China. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(05), 1109-1127.
- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 7-26.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- Demir, M. (2011). İşgörenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(3), 453-464.
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(6), 271-277.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Gündoğdu, G. B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teachers hortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 39-55.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakuzu, S. (2013). *Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel.
- Keser, A. ve Karaduman, M. (2014). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 178- 197.
- Kılıç, B. (2018). *İşyerinde yalnızlık ve işyerinde dışlanma sarmalında presenteeism: bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Mercan, N., Demirci, K., Özler, D. E., ve Oyur, E. (2015). İş yaşamında yalnızlık, duygusal zekâ ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5). 197-211.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Neto, R. D. C. A. (2015). Teachers feel lonely too: a study of teachers' personal and professional characteristics associated with loneliness. *Psico*, 46(3), 321-330.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-785.
- Özarı, Ç. ve Alizada, K. (2017). Akademik personelin tükenmişlik çısından değerlendirilmesi ve iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Ayrıntı Dergisi*, 5(53), 58-65.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 8-21.
- Sarıbay, E. ve Sarıbay, B. (2016). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile olan ilişkisinin parametrik olmayan istatistiksel yöntemler ve faktör analizi ile incelenmesi üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 580-603.
- Sharma, R. D. and Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. *Journal Of Services Research*, 9(2), 51-80.

- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: Süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relationswith school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teaching Education*, 27, 1029-1038.
- Tabak, I. and Argon, T. (2018). The teacher opinions on emotional labour and loneliness in the workplace. *Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 01-13.
- Tabancalı, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 263-280.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Weiss, R., Dawis, G., England, G. and Andlofquist, L. (1967). Minnesota studies in vocational rehabilitation 22: Manual forthe Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota.
- Wright, S. (2005). Organizational climate, social support and loneliness in theworkplace. *Research on Emotion in Organizations*, Emerald Group Publishing Lim. 1, 123-142.
- Wright, S. (2007). The experience of loneliness in organisations. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/1856>
- Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 69-94.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz (2014). *Özel okullardaki ilköğretim müdürlerinin liderlik biçimi ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yukay Yüksel, M., Özcan, Z. ve Kahraman, A. (2013). Orta yaş öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 277-285.
- Yurcu, G. ve Kocakula, Ö. (2015). Konaklama işletmelerinde çalışan yalnızlığının öznel iyi oluş üzerine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 30-41.

Extended Abstract

Introduction

It is known that job satisfaction has an impact on spiritual and physical health and on performance. Insufficient job satisfaction will obstruct an employee's psychologic maturity and might cause disappointment and decrease an employee's efficiency and performance. At the same time, it is believed that teachers' decreased loneliness at work can contribute to higher education and training quality, increase success, and create a good school environment. This study aims to determine classroom teachers' job satisfaction and work life loneliness level and thus contribute to precautions that could increase job satisfaction and decrease loneliness at work. This study is important because considering negative situations around job satisfaction and loneliness in work life and offering recommendations in favour of teachers will support and guide future studies.

Method

This study is quantitative, and a relational survey model was adopted during data collection. Convenience universe of this study consists of classroom teachers working in Kırşehir and Erzurum cities. The sample of this study consisted in total of 415 classroom teachers during the 2017-2018 academic year working in elementary schools in Kırşehir and Erzurum cities under the Ministry of Education. To easily access teachers in the study group, convenience sampling method was selected. In this study, "Personal Information Form" was used to collect data on teachers' personal characteristics; "Minnesota Job Satisfaction Scale" was used to analyse classroom teachers' job satisfaction level and "Loneliness in Work Life Scale" was used to analyse loneliness in work life. Obtained data were analysed with a package data program. While high scores from Minnesota Job Satisfaction Scale show job satisfaction, low scores show job dissatisfaction. Low score from Loneliness in Work Life Scale show low level of loneliness in work life.

Findings

Classroom teachers' *job satisfaction* total scores ranged between 34 and 100 and the average score was 79.67. When *job satisfaction* data were analysed, it is seen that 2.7% had low level *job satisfaction*, 37.1% had moderate level *job satisfaction*, and 60.2% had high level *job satisfaction*. When classroom teachers' *job satisfaction* average was considered, $\bar{X}=76.67$ showed high level *job satisfaction*.

It is seen that classroom teachers' *job satisfaction* total scores showed no statistically significant difference for gender, marital status and experience.

Classroom teachers' *loneliness in work life* total scores ranged between 16 and 76. When data for loneliness in work life are analysed, it is seen that 79.1% have low level, 19.5% have moderate level and 1.4% have high level *loneliness in work life*. When classroom teachers' loneliness in work life average is considered, $\bar{X}=30.27$ shows low level *loneliness in work life*.

It is seen that classroom teachers' *loneliness in work life* total scores showed no statistically significant difference for gender and marital status. It was seen that classroom teachers' experience have significant difference with *loneliness in work life* total scores. [$\chi^2_{(5)}=17,16$; $p<0,05$]. After multiple comparison with Mann-Whitney U test, this difference is identified between groups 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6 and 5-6.

It is determined that there is negative, strong and statistically significant relationship based on a Pearson correlation test conducted to determine the relationship between classroom teachers' job satisfaction score and loneliness in work life score ($r=-0,402$, $p<0,05$). Based on these results, it can

be stated that while classroom therefore' job satisfaction increased, loneliness in work life decreased; while job satisfaction decreased, loneliness in work life increased.

Results and Discussion

According to findings of this study, it is determined that classroom teachers' have a high level of *job satisfaction*. It can be stated that teachers seeing children they raised in different positions and status, and their students showing same the respect and protection can have an impact on increased job satisfaction level. It is found that that there is no statistically significant difference between classroom teachers' gender, marital status and experience and *internal satisfaction, external satisfaction and job satisfaction*.

Study findings show that classroom teachers experience low level *emotional deprivation, social friendship and loneliness in work life*. In general, it is believed that longer and stronger communication and interaction with students and parents compared to branch teachers decreased loneliness in work life. Based on the gender variable, it is found that there is statistically significant difference between classroom teachers' *emotional deprivation and loneliness in work life*; however, it is found that male teachers are lonelier in *social friendship* dimension compared to female teachers. Based on marital status dimension, it is seen that there is no statistically significant difference between classroom teachers' emotional deprivation, *social friendship and loneliness in work life* scores.

It is found that classroom teachers with 1-5 years occupational experience are *lonelier in work life* than other classroom teachers and classroom teachers with 26 years or more experience are *lonelier in work life* than classroom teachers with 21-25 years of experience. It can be said that low occupational experience and adaptation problems to new socio-cultural environment among 1-5 years of occupational experience and displacement and distance from friends due to other reasons among 26 years or higher occupational experience caused teachers to feel lonely on social friendship level.

It is found that there is negative and statistically significant relationship between classroom teachers' job satisfaction and loneliness in work life. In general, decreased loneliness in work life with increased job satisfaction is an expected result.

- In this study, quantitative methods are applied and qualitative or mixed methods can be applied to analyse job satisfaction and loneliness in work life in-depth in different dimensions.
- To increase teachers' job satisfaction and decrease loneliness in work life, the recommendations of this study include solving expectations and problems regarding employee personal rights.
- A fair reward and promotion system can be developed for teachers to increase satisfaction levels.

Johnson's Artistic Resistance to British Brutality: "Inglan Is a Bitch" and "Sonny's Lettah"

Kübra Kangüleç Coşkun
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara
kubrakangulec@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7079-2486>

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 10.10.2018 Revize Tarihi: 10.05.2019 Kabul Tarihi: 13.05.2019

Atf Bilgisi

Kangüleç Coşkun, K. (2019). Johnson's artistic resistance to british brutality: "Inglan Is a Bitch" and "Sonny's Lettah", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 151-158.

ABSTRACT

As a Jamaican poet, Linton Kwesi Johnson is the forerunner of dub poetry that combines words with the reggae rhythm. Johnson establishes a postcolonial discourse of his own and uses his dub poetry to fight against the dominant Western discourse. His poetry tells real stories from a black immigrant's life by using Creole English and the rhythmic music of Jamaican culture. Thus, his poetry voices the real immigrant experience in Britain in a highly dramatic way. This article focuses on two important poems by Johnson; "Inglan Is a Bitch" and "Sonnah's Lettah". In both poems, Johnson subverts English language, and thus shows his resistance to the colonial power in the level of language. Besides, both of his poems have the same political concern of revealing the British discrimination against black people. In this respect, Johnson's poetry is surely his artistic tool against racism and serves to his political activism.

Keywords: Linton Kwesi Johnson, racism, dub poetry, post-colonialism.

Johnson'ın İngiliz Zalimliğine Sanatsal Direnişi: "Kahpe İngiltere" ve "Oğlundan Mektup" Şiirleri

ÖZ

Jamaikalı şair Linton Kwesi Johnson sözcüklerle reggae ritimlerini birleştiren dub şiirinin öncüsüdür. Johnson, şiiriyle kendine ait bir sömürge sonrası söylem yaratır ve dub şiirini egemen Batı söylemine karşı yürüttüğü savaşında kullanır. Kreole İngilizcesi ve Jamaika kültürünün ritmik müziğini kullanan şiirleri siyahi göçmenlerin gerçek hayat hikâyelerini anlatır. Bu nedenle, Johnson'ın şiirleri İngiltere'deki gerçek göçmen deneyimlerini oldukça canlı ve yaratıcı bir biçimde gözler önüne serer. Bu makale Johnson'ın "Inglan Is a Bitch" (Kahpe İngiltere) ve "Sonnah's Lettah" (Oğlundan Mektup) başlıklı iki şiiri üzerine odaklanır. Johnson, her iki şiirde de bilinçli olarak dil kurallarına uymaz. Onun bu tutumu, sömürgeci güçlere karşı dil düzeyinde bir meydan okuyuş olarak yorumlanabilir. Ayrıca her iki şiir, siyahilere karşı yapılan İngiliz ayrımcılığını ve zulmünü ortaya koyarken, İngilizlerin siyahları tanımlamak için yarattığı vahşi "siyahi hayvan" stereotipinin ardındaki insanı gösterir. Johnson'ın şiirleri bu yönüyle şairin ırkçılığa karşı kullandığı sanatsal bir silahtır ve aynı zamanda onun siyasi aktivizmine de hizmet eder.

Anahtar Kelimeler: Linton Kwesi Johnson, ırkçılık, dub şiiri, sömürge sonrası çalışmaları.

Introduction

Born in Jamaica, Linton Kwesi Johnson came to England in 1962, shortly before the independence of Jamaica in 1962. When he was 17, he joined the Black Panthers, a militant Black Power group. It was an African-American revolutionary socialist organization started in the United States and became very active between the years 1966 and 1982. After reading *The Souls of Black Folk* (1903) by W. E. B. Du Bois, he decided "to express and say something about what was going on in England with young people and how black people were being treated" (qtd. in Hoyles, 2002, p. 64). During his involvement in the Black Panther group, Johnson organized poetry training courses together with the Rasta Love, a group of black poets and drummers. His poetry first appeared in the magazine *Race Today* which was a platform for giving voice to the radical black politics in Britain. His first poetry collection was *Voices of the Living and the Dead* (1974) while another well-known poem collection entitled *Inglan is a Bitch* was released in 1980. He is the first black poet whose works

were published by Penguin Modern Classics. Indeed, this detail shows that black literature still confronts the problem of recognition by the white majority ("Linton"). Johnson's major concern in his poetry is African Caribbean experience in Britain. In a 2008 interview, he claims that "[w]riting was a political act and poetry was a cultural weapon" (Wroe, 2008, p.1). As a tool of resistance to the British governmental policies, his most powerful poems were penned during the Thatcher era when racism and racist police brutality were at their peak. This paper will focus on Johnson's two important poems "Inglan Is a Bitch" and "Sonny's Lettah" that subvert the English language in order to analyze the poet's use of poetry to reveal injustices against the black immigrants in Britain and to criticize the racist policies of his day.

Main Body

With the coming of the Conservative Party into power in 1979, racism and nationalism started to rise in England. The government legally restricted immigration to Britain especially from the Commonwealth countries and paved the way for some racist practices in the country (Arnold, 1989, p. 54). For instance, the police, encouraged by the Vagrancy Act of 1824 that had granted them a right to stop and search suspicious people, exploited the law to harass black immigrants (Whitfield, 2009, p. 1). At that period, the Sus Law, the informal name for a stop and search law, caused great controversy, becoming one of the triggering reasons for the 1981 Race Riots across many major cities of England. The main motives for the riots can be listed as increasing racial tension and inner-city deprivation. The Brixton riot in London, the Handsworth riots in Birmingham, the Chapeltown riot in Leeds and the Toxteth riots in Liverpool were recorded as the major ones as these areas had large ethnic minority population suffering from poor life conditions (Cloake and Tudor, 2001, pp. 60-4). Particularly through his use of aggressive language, Johnson's activist poetry reflects the rebellious spirit of these riots.

His poetry is mainly classified as dub poetry which is a form of performance poetry of the West Indian origin. It evolved out of dub music consisting of spoken word over reggae rhythms in Jamaica in the 1970s. "The early reggae DJs, who improvised lyrics against a popular tune, were also an influence, encouraging Johnson to try to spread his poems' influence by declaiming the verse against music and drum beats" (Dawson, 2006, p. 53). It is evident that Johnson's use of dub poetry is not a coincidence but a deliberate choice to express his West Indian roots. Dawson also claims that "LKJ sought to craft his own poetic language in order to overcome the traditions of linguistic and mental colonization imposed by the educational apparatus in the British colonies of the Caribbean" (2006, 54). In parallel to Dawson's argument, Johnson points out the rich oral literature in West India and claims that he is "adapting this West Indian tradition to circumstances confronted by black communities in Britain" (qtd. in Dawson, 2006, p. 55). In other words, instead of adopting British values to be accepted by the English, he insists on his indigenous identity to resist the British oppression. So, his dub poetry turns into a postcolonial weapon against cultural imperialism. Over the issue, Johnson also says:

"[...] I could relate it [his poetry], in a sense, to my idea of what the real African tradition was, in terms of telling the story of the tribe. I wanted to draw upon my Jamaican heritage, use the everyday language of Jamaican speech. I was also heavily influenced by dub. I wanted my verse, the actual words, to sound like music, to sound like a bass line. So when I was talking, I wanted to use my voice like a talking bass and that's how I developed my style as well as my poetics" (Wheatle, 2010, p. 38).

As can be inferred from the quotation, Johnson creates his own discourse and fulfills the goal of postcolonial literature that seeks to "formulate non-Western modes of discourse as a viable means of challenging the West" (Quayson, 2000, p. 2). He uses the rich oral tradition and rhythmic music of Jamaican culture to utter the problems of his immigrant fellows in a very Jamaican way. Thus, he frees himself from the imposed Western values over his identity.

Johnson's best-known albums dealing with the problem of racism include his debut *Dread Beat an' Blood* (1978), *Forces of Victory* (1979), *Bass Culture* (1980) and *Making History* (1983) while "Dread Beat An' Blood", "Sonny's Lettah", "Inglan Is A Bitch", "Independent Intavenshan" and "All Wi Doin Is Defendin" are well known examples of his dub poetry. "Inglan Is a Bitch" focuses on the hard life conditions of black community in England. It gives voice to the angry black man who works under harsh conditions and is exposed to discrimination. At first, the language of the poem attracts attention. Johnson does not use standard English but uses Creole English, which can be regarded as his resistance to the colonial power in the level of language. Thus, the form – namely, dub poetry of performance – and the language stand as the main elements of his anti-colonial stance reflected in his art. In relation to dub poetry, França states: "By making an effort to give a voice to a community forged on the borders of privation and marginalization, dub poetry is composed of a deeply antagonistic and conflictive nature (as most of the legitimate claims made from the minorities perspective)" (2011, 5). As appropriate to the nature of dub poetry, "Inglan Is a Bitch" reflects this antagonism through its aggressive language including filthy words and this aggressive tone mirrors the fury of black immigrants in England. Moreover, there are different kinds of English that create tension in Johnson's poetry (Hoyles, 2002, 64). Johnson says:

"The kind of thing that I write and the way I say it is as a result of the tension between Jamaican Creole and Jamaican English and between those and English English. And all that, really, is the consequence of having been brought up in a colonial society and then coming over here to live and go to school in England, soon afterwards. The tension builds up. You can see it in the writing. You can hear it. And something else: my poems may look sort of flat on the page. Well, that is because they're actually oral poems, as such. They were definitely written to be read aloud, in the community." (qtd. in Hoyles, 2002, p. 64).

Coming from a postcolonial country and being raised within the British education system, Johnson surely knows English. Yet, he subverts the English language and makes it new by consciously using Creole language and adapting it to his own background. Besides, Johnson emphasizes the importance of poetry reading in relation to his oeuvre as performing poetry in Jamaican rhythms is another way of asserting his Jamaican identity. Subversive in nature, the hybrid Creole language of his poetry is a direct challenge against Standard English while Jamaican rhythms constantly remind the audience of his Jamaican roots.

Apart from the form, the content of Johnson's poem is also revolutionary for his time, since it gives political and social messages by projecting the grim reality of racist England in the 1980s. As Yuval-Davis argues in *Gender and Nation* (1997), woman is the symbol of national collectivity and the one who transfers traditions from generation to generation. Johnson, coming from a former colony, can not satisfy his expectations in his "mother land," and thus calls her a "bitch" that disappointed her black children. England was the colonial master of Jamaica and when the country achieved its independence from the UK in 1962, it has become a part of the Commonwealth realm. Having arrived in England just before the independence, Johnson hoped to set up a better life in his mother country. Yet, his mother country turned her back on her children, leaving them in misery. Therefore, Johnson defines her as a "bitch" and voices his hatred.

In the first stanza of the poem, he mentions his first arrival to England. As the poem proceeds, we see the life story of a black person, starting with his young years and ending with his old ones. Johnson's story exemplifies the discrimination against a black immigrant. From the lines "y'u don't get fi know your way aroun' " ("you don't get to know your way around") in the first stanza, Johnson's confusion and desperation in a foreign country can be sensed. His desperation does not subside at the end of the poem and he adopts a more rebellious tone.

After the first stanza, Johnson starts to list some typical works like cleaning associated with the Black community in England. Coming from the colonial lands, black people generally worked as blue-collar workers in England. This shows that the master-servant relation did not change for the blacks, although they arrived in their mother country. So, black people suffered from both belonging to the

working class and belonging to a racial minority group. It can be considered another version of "double burden" since they are exploited more than the white working class. Johnson also draws attention to the lesser wages for black community, saying "w'en dem gi' you di lickle wage packit" ("they give you your little wage packet"). Although they did the same jobs with the whites, the blacks would mean the cheapest labor force for white employers. So, their slavery did not come to end in their mother country.

In the seventh stanza, hard work undertaken by the blacks is emphasized. Here, Johnson makes a reference to the "black beast" image saying "mi did strang like a mule, but, bwoy, mi did fool" ("Me was strong as a mule, but boy, me was a fool"). Black people are always regarded physically stronger than the whites. Thus, in the colonial plantations, they were always charged with hard field works. Yet, their physical strength was not only exploited, but also considered a threat against the white rule. The black beast stereotype, promoted by Thomas Dixon's racist work *The Clansman* (1905), sketches a lazy and rapist portrayal for the black man who craves for a white woman's virgin body. In this respect, a black man's physical strength has a paradoxical role in the white man's discourse and his "bestial" power must be used for the common good. This prejudice against the black man provided a justification for the white man's discourse as the blacks were given the tasks that no white man wanted to do.

In the ninth stanza, Johnson makes references to some other stereotypical images imposed on the black man. When the colonial powers were invading the territories of black people, their aim was to develop the living conditions of these so-called lazy and backward men. So, as Rudyard Kipling offered in his 1899 poem entitled "The White Man's Burden," these "lazy" black people were a burden on white men's shoulders. Indeed, Johnson's reference to this stereotype shows his self-awareness about his public image in British society and challenges the prejudice. Over the stereotypes ironically mentioned in the poem, Johnson criticizes the attitude of white people against the blacks. Also, he projects them the other side of the coin by depicting the harsh living conditions faced by the black immigrants.

The repetitive lines of the poem "Inglan is a bitch /dere's no escapin it" ("England is a bitch / There's no escaping it") show Johnson's both hatred against and despair about England. In the last stanza, Johnson raises an important question "Inglan is a bitch fi true / is whey wi a goh dhu 'bout it?" ("England is a bitch, for true / Is what we going to do about it?"). It can be argued that the last lines reflect Johnson's activism since he believes in the importance of taking action to improve poor living conditions and change England's attitude towards black immigrants. Even this poem with its subverted language and social realism is his weapon against the white dominance.

Johnson's another well-known poem "Sonny's Lettah" is known as an anti-Sus poem and depicts police brutality towards the blacks during the Thatcherian era as mentioned earlier. The poem is written in an epistolary form as the speaker addresses his mother from Brixton prison. Johnson wrote this poem in order to draw attention to the unfair practice of the Sus law by which many black people in South London were criminalized at a young age (DiNovella, 2007, p. 33).

Similar to his poem "Inglan Is a Bitch", Johnson uses a subverted form of official English in addition to his rhythmic lines reflecting the rebellious spirit of his dub poetry. As marked by Dawson, the rhythms "emphasize the surge of violence precipitated by the police attack," because the music stops "during Sonny's comments to his mother" (1991, p. 64). One of the stanzas where Johnson depicts the police violence goes as follows: "Dem thump him in his belly and it turn to jelly / Dem lick 'im pon 'im back and 'im rib get pop / Dem thump him pon his head but it tough like lead / Dem kick 'im in 'im seat and it started to bleed" ("They thumped him in his belly and it turned to jelly / They beat him on his back and his rib broke / They thumped him on his head but it is tough like lead / They kicked him in his seat and it started to bleed") ("Sonny's"). As it is seen, the repetition of sounds sets a fast-paced poem while projecting the increasing tension as a result of high levels of violence. At this juncture, the content and the form of the poem go hand-in-hand, which justifies Johnson's choice of dub poetry to utter social reality.

As the poem proceeds, Sonny fights back the police at the sight of violence against his brother. As a result, he kills a policeman and is sent to a jail. Here, Johnson undermines the stereotypical views of black criminality and violence by humanizing the persona Sonny through the poem (Dawson, 2006, p. 63). Sonny does not commit a murder arbitrarily but tries to protect his brother who has been entrusted to him by his mother as underlined with these lines: “For I did mek a solemn promise / To tek care a lickle Jim / And try mi bes fi look out fi him” (for I did make a solemn promise / To take care of little Jim / And try my best for looking out for him). However, he cannot protect his little brother from the police force. Giving this background information, Johnson highlights the other side of the coin once again and reveals the reasons behind the crimes committed by the blacks. As it is seen, violence is paid back with more violence by the oppressed blacks. Sonny’s counterattack by using brute force overlaps with Frantz Fanon’s argument in *The Wretched of the Earth* (1961) where he points out the necessity of revolution based on “absolute violence” to overthrow European colonialism (1967, 37). Besides, from a Marxist point of view, the act of the policemen reflects the state agenda since police force is regarded as one of the Repressive State Apparatuses by Marxist critic Althusser. Considering that the time period covered in the poem is Margaret Thatcher’s time when the conservative and nationalist values were on rise, it can be argued that the police is encouraged by Thatcher’s racist statements that define immigrants as a threat against British culture. In the midst of such racism, Johnson’s poem stands as a tool of resistance by drawing attention to the ill-treatment experienced by the blacks.

Johnson’s “Sonny’s Lettah” ends with another direct address to the mother: “Mama, doan fret / Doan get depress an downhearted / Be of good courage / Till I hear from you / I remain / Your son, /Sonny” (Mama, don’t fret / Don’t get depressed and down hearted / Be of good courage / Until I hear from you). Here, the mother figure is very important because Johnson humanizes Sonny by marking his family relations and emotional bonds with his mother. In this way, the audience gets deep into Sonny’s mind and the stereotypical “black beast” image – the inhuman trouble maker image – is destroyed. Instead, the audience establishes empathy with a young black man.

Conclusion

To sum up, Johnson’s poetry is highly political as seen in the examples of “Inglan Is a Bitch” and “Sonny’s Lettah.” He not only uses aggressive words to voice grim social reality but also subverts the English language in an attempt to stand against cultural colonialism. His disillusionment with his life in mother country fosters his hatred against England. While his rhythms reminding of drum beats are functional in terms of reflecting rebellious emotions, they also draw attention to Johnson’s African roots. Mixing artistic genres with politics, Johnson manages to reach more people and raise public awareness about racist practices. In this respect, he sees his art as an extension of his activism and says: “Through our rebellion, we helped change Britain” (DiNovella, 2007, p. 33).

Bibliography

- Arnold, G. (1989). *Britain since 1945*. London: Blandford.
- Cloake, J.A. & Tudor, M.R. (2001). *Multicultural Britain*. Oxford: Oxford UP.
- Dawson, A. (2006). Linton Kwesi Johnson's dub poetry and the political aesthetics of carnival in Britain. *Small Axe: A Caribbean Journal of Criticism*, 10 (3), 54-69.
- DiNovella, E. (2007). Linton Kwesi Johnson interview. *The Progressive*, 71(2), 33-36.
- Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove.
- França, J.J.L. (2011). *The arts of resistance in the poetry of Linton Kwesi Johnson*. Unpublished dissertation. *The Federal University of São João del-Rei*, Minas Gerais.
- Hoyles, A. and Hoyles, M. (2002). Black performance poetry in England. *Moving Voices: Black Performance Poetry*. London: Hansib.
- Johnson, L. K. (1991). *Inglan Is a Bitch*. *Tings an Times*. London: Bloodaxe Books.
- Johnson, L. K. (1991). *Sannah's Lettah*. *Tings an Times*. London: Bloodaxe Books.
- Linton Kwesi Johnson. (2012). *Linton Kwesi Johnson*. 10 February 2016. Retrieved from <http://www.lintonkwesijohnson.com/>
- Quayson, A. (2000). *Postcolonialism: theory, practice or process?* Malden: Polity Press.
- Wheatle, A. (2010). A Conversation with Linton Kwesi Johnson. *Wasafiri*, 24 (3), 35-41. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02690050903017057>
- Whitfield, J. (2009). Stop and Search: What can we learn from history? *History Extra*. Retrieved from <https://www.historyextra.com/period/stop-and-search-what-can-we-learn-from-history/>
- Wroe, N. (2008). I did my own thing, interview with Linton Kwesi Johnson. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/2008/mar/08/featuresreviews.guardianreview11>
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender & Nation*. London: SAGE.

Extended Abstract

Jamaikalı şair Linton Kwesi Johnson, 1962 yılında İngiltere'ye göç etmiş ve henüz 17 yaşındayken Kara Panterler grubuna dahil olmuştur. 1966'da Amerika'da kurulan ve yıllar boyu aktif olan Afrikan-Amerikan kökenli bu örgütün amacı siyahilerin gücünü ortaya koymaktır. Kwesi Johnson, şiir kariyerine örgütte düzenlediği ve bir grup siyahi şair ve davulcunun katılımıyla gerçekleşen şiir eğitimleriyle başlamıştır. Johnson, şiirleri Penguin Modern Klasikler tarafından basılan ilk siyahi şair olması açısından edebiyatta çok önemli bir yere sahiptir. Yazmanın siyasi bir eylem olduğuna inanan Johnson, İngiltere'de yaşayan Afro-Karibik göçmenlerin gerçek hayat hikâyelerini şiirine aktarır. İngiltere'de ırkçılığın yükseldiği Thatcher döneminde kaleme aldığı şiirleri ırkçılığı ve ırkçı polis şiddetini anlatırken, dönemin ırkçı uygulamalarına şiir yoluyla bir eleştiri getirir. Bu makale Johnson'un "İnglan Is a Bitch" (Kahpe İngitere) ve "Sonny's Lettah" (Oğlundan Mektup) başlıklı şiirlerine yoğunlaşır ve bu şiirlerdeki siyasi mesajları ortaya koyar.

1979 yılında Muhafazakâr Parti'nin iktidara gelmesiyle İngiliz hükümeti, özellikle de İngiliz Milletler Topluluğu'ndan (Commonwealth ülkeleri) gelen göçmenlere kısıtlamalar getirmiş ve ülkede bazı ırkçı kanunların temelini atmıştır. Buna göre, İngiliz polisi sebep göstermeden insanları durdurup üstlerini arayabilecektir. Bu kanunun siyahi göçmenler aleyhine kullanılması, 1981 yılında, ülkede isyanların çıkmasına sebep olur. Johnson'un şiirleri de agresif dil kullanımıyla bu isyankâr ruhları ve gerekçelerini yansıtır. "Dub şiiri" olarak sınıflandırılan Johnson'un performans şiirleri, reggae müziğiyle Kreole İngilizcesini kullanarak, gerçek hayat hikâyelerini söze döker. Dub şiiri, İngiliz değerleri karşısında Johnson'un Jamaikalı kimliğini yansıtır ve egemen İngiliz kültürüne karşı çıkar. Bu, aynı zamanda Batı'nın kültürel emperyalizmine de bir karşı çıkıştır. Bu nedenle, Johnson'un şiirleri adeta sömürge sonrası edebiyatın silahları hâline gelir.

"İnglan Is a Bitch" İngiltere'de yaşayan siyahilerin zorlu yaşam şartlarını gözler önüne sererken, öfkeli siyah adamın duygularına da tercüman olur. Şiirde standart bir İngilizce kullanılmaz, bunun yerine Johnson karma Kreole İngilizcesini tercih eder ve bunu dil düzeyinde bir karşı koyuş olarak adlandırır. Kreole İngilizcesinde şair sözcük yapılarıyla ve İngilizce'nin dilbilgisi ile oynayarak, standart İngilizce'nin dışına çıkar. Şiirde kullanılan saldırgan dil ve kötü kelimeler siyahilerin öfkesini gerçekçi bir tonda ortaya koyar. Kadın figürünün bir ulusun alegorisi olarak kullanıldığını varsayarsak, "İnglan Is a Bitch" şiirinde siyahilerin İngiltere'de yaşadıkları hayal kırıklıkları anlatılır. İngiliz Milletler Topluluğu'na empoze edilen söylemde İngiltere diğer sömürge ülkelerinin anası rolündedir. Yani onun, diğer ülkeleri kollayıcı ve koruyucu bir görevi vardır. Ancak, Johnson'un şiirinden anlaşılacağı gibi İngiltere ülkesine gelen göçmenlere karşı bu koruyucu görevini yerine getiremez ve onlara sırt çevirir. Bu bağlamda, İngiltere'deki siyahi göçmenler kötü koşullarda yaşar, kötü işlerde çalışır ve ayrımcılığa uğrarlar. Johnson da şiirinde İngiltere'yi bir kadın figürü olarak hayal eder ama onunki kollayıcı bir anne değil, sömürgeci bir fahişe rolündedir. Johnson, ayrıca siyahilerin beyazlarla eşit ücret almadığını vurgular. Bu eşitsizlik, sömürgeci zihniyetin temelindeki sahip-köle karşıtlığıyla açıklanabilir. Ayrıca, Johnson beyaz insanlar tarafından siyahilere atfedilen "tembel" ve "aptal" gibi sıfatların farkında olduğunu da ima eder. Rudyard Kipling'in "Beyaz Adamın Yüku" şiirinde bahsedildiği gibi beyaz insanlar, siyahilerin eğitimsiz, cahil ve ilkel olduklarına inanırlar ve onları kendi sırtlarında birer yük olarak görürler ama gerçekte, beyaz insanların yapmadığı tüm pis işleri siyahiler yapar. Şiirde Johnson "siyah adamın çok tembel olduğunu söylerler / ama benim çalışmamı görseydin, benim deli olduğumu düşünürdün" diyerek, "tembel siyah adam" tiplemesine karşı çıkar. Şiire genel olarak isyankâr ve alaycı bir dil hâkimdir.

"Sonny's Lettah" şiiri ise kardeşi polis tarafından vurulduğu için polisi öldüren ve hapse düşen siyahi bir çocuğun annesine yazdığı mektup formatındadır. Şiir, Thatcher döneminde yükselen ırkçılığın gölgesinde İngiliz polisine istediğini durdurup arama yetkisi veren Sus kanunlarının siyahilere karşı nasıl kullanıldığını gösterir. "İnglan Is a Bitch" şiirinde olduğu gibi burada da Kreole İngilizcesi kullanılmıştır. Dawson'un ifade ettiği gibi, polisin çocuğa şiddet uyguladığı sahneler, şiirdeki ritmik dizelerle paralel gider ve kendini hissettirir. Çocuğun annesiyle konuştuğu bölümlerde ise ritim kesilir (2006, s. 63). Bu şiir, devlet tarafından potansiyel suçlu olarak görülen siyahilere uygulanan keyfi şiddeti gösterir. Bu açıdan siyahilerle özdeşleştirilen şiddetin gerekçelerini de vermiş

olur. Johnson'ın amacı, bir polisi öldüren siyahinin bu şiddet sarmalına nasıl bulaştığını göstermektir. Şiir, aynı zamanda katil olan çocuğun annesine yazdığı mektup üstünden kendini haklı çıkarma çabasıdır. Çocuk, annesine "Sana bir tek söz verdim / Küçük Jim'e göz kulak olacaktım / Ve bunu başarmak için elimden gelenin en iyisini yaptım" der. Ancak, şiire göre çocuğun gücü polisin, kardeşini öldürmesini engellemeye yetmemiştir. Bu şiir, beyazların yarattığı ve yine siyahi erkeklere atfedilen vahşi "siyah hayvan" benzetmesinin ardındaki insanı ve onu şiddete sürükleyen nedenleri anlatır.

Sonuç olarak, her iki şiir de Johnson'ın yaşadığı toplumda siyahilerin uğradığı haksızlıkları dile getirmeye çalışır ve Johnson, bu siyasi kaygısını şiir yoluyla topluma iletir. Şair, şiirlerinde sadece toplumun can sıkıcı gerçeklerini göstermez. Ayrıca İngiliz dilinin standart yapısıyla oynayarak, Kreole İngilizcesini oluşturur ve onu kültürel sömürgeciliğe karşı silah olarak kullanır. Şiirlerindeki ritimler, davul ritimlerine benzer ve Johnson'ın Afrikalı kökleriyle içinde yaşadığı Batı toplumunu birleştirir. Johnson, şiiri adeta bir performans sanatına dönüştürmek suretiyle daha çok kişiye ulaşmayı ve bu yolla İngiliz toplumundaki ırkçı uygulamaların yok olmasını hedefler.