



CİLT 9-SAYI 18-ARALIK 2019  
VOLUME 9-NUMBER 18-DECEMBER 2019



# SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ



ISSN 2146-4561

[www.sbe.kilis.edu.tr](http://www.sbe.kilis.edu.tr)

**Cilt/Volume: 9 Sayı/Issue 18 (Aralık/December 2019)**

# **SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

***JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES***

**ISSN 2146-4561**

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Müdürlüğü 79100 Kilis / TÜRKİYE  
Tel: +90 (348) 813 93 45, Fax: +90 (348) 813 93 50  
Baskı Yeri: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası  
E-mail: [sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr), web: [www.kilis.edu.tr](http://www.kilis.edu.tr)**

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
**JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

**Sahibi (Publisher)**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Adına Doç. Dr. Serhat KUZUCU

**Editör (Editor)**

Dr. Ömer CİDE (Baş editör), Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

**Bölüm Editörleri**

Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Hikmet Zeki KAPÇI, Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

Dr. Üzeyir KÖSE, Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Dr. Ahmet SİMSAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Yasin TAŞ, Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

Dr. Ahmet ŞİT, Kilis 7 Aralık Üniversitesi MYO

Dr. Laura Kelley, Slippery Rock University/ABD

**Türkçe Dil Editörü (Turkish Language Editor)**

Dr. Muhammet HÜKÜM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yeliz SAYGILI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Muhammet Yasin ÇAKIR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Mustafa Fatih AYDIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Sadık DURAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**İngilizce Dil Editörü (English Language Editor)**

Dr. Halil İbrahim SARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Emrah PEKSOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi



Dergimizin tarandığı  
indeksler

### **YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)**

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Halil İbrahim SEYREK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Layli ÜKÜBAYEVA, Manas Üniversitesi/Kırgızistan  
Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Bülent KAYA, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Muhammed OKUDAN, Gazi Osman Paşa Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Sara B. Tours, Slippery Rock University/ABD

### **DANIŞMA KURULU (ADVISORY BOARD)**

Prof. Dr. Şinasi GÜNDÜZ, İstanbul Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR, Gaziantep Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU, Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Şefaettin SEVERCAN, Erciyes Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet AKBAŞ, Gaziantep Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Zeynel ÖZLÜ, Gaziantep Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Hüseyin PEKER, On Dokuz Mayıs Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Musa YILMAZ, Gazi Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK, İzmir Demokrasi Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Adnan ÇELİK, Selçuk Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Muhsin MACİT, Anadolu Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Nurettin GEMİCİ, İstanbul Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Sabha ALKAM, Zeytun Üniversitesi/Ürdün

## 2019 Haziran ve Aralık Sayıları Hakem Listesi

- Prof. Dr. Abdülkadir DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
- Prof. Dr. Zeynel ÖZLÜ Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
- Doç. Dr. Metin ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Bülent DÖŞ, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. RAMAZAN Erhan GÜLLÜ, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
- Doç. Dr. Melike Atay POLAT, Mardin Artuklu Üniversitesi, İİB Fakültesi
- Doç. Dr. Sema Altun YALÇIN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Tuna TUNAGÖZ, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Doç. Dr. İlker Sakınç, Hitit Üniversitesi İİB Fakültesi
- Doç. Dr. Hikmet Zeki KAPÇI, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
- Doç. Dr. Nuray GÜMÜŞTEKİN, Balıkesir Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi
- Doç. Dr. Selçuk KORUCUK, Giresun Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler MYO
- Dr. Serkan KELEŞOĞLU, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Dr. Sakıp KAHRAMAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Mehmet Fatih DEMİRCİ, Bolu Abant İzzet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Dr. Lale Oral ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Salihli İİB Fakültesi
- Dr. Alpaslan DOĞAN, Iğdır Üniversitesi İİB Fakültesi
- Dr. Ayşe BOZDURGUT, Sakarya Üniversitesi, Sanat Tasarımı ve Mimarlık Fakültesi
- Dr. Erhan YAYLAK, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Türkan ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Dr. Serdar ŞİMŞEK, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
- Dr. Sibel Karadeniz YAĞMUR, Gaziantep Üniversitesi, Halk Oyunları
- Dr. Muhammed HÜKÜM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Dr. Şahizer ERAYDIN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi
- Dr. Figen YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Dr. Ahmet SİMSAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Dr. Halil İbrahim ŞENGÜN, Dicle Üniversitesi, İİB Fakültesi
- Dr. Muhammet GÖRÜR, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi
- Dr. Mehmet ONUR, Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
- Dr. Esra SARAÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**Sosyal Bilimler Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. Bu dergideki çalışmaların bilim ve dil sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergimize gönderilen çalışmalar, alanında uzman iki ayrı hakem tarafından incelendikten sonra uygun görülenler Kabul edilmektedir. Yazım kurallarına ilişkin bilgilere dergimizin yazım kuralları kısmında yer verilmiştir.**

**Bu derginin tüm hakları saklıdır. Önceden yazılı izin almaksızın hiçbir iletişim ve kopyalama sistemiyle kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve satılamaz.**

***All rights reserved No part of this publication may be reproduced, stored or introduced into a retrieval system without prior written permission.***

## EDİTÖRDEN

Sosyal Bilimler Dergisi olarak 18. sayımızla siz değerli okuyucularımızla buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Dergimiz her geçen gün yayın kalitesini artırmakta olup hedefine emin adımlarla ilerlemektedir. Sosyal Bilimler alanına daha fazla katkı yapmak ve Sosyal Bilimler alanında daha kaliteli yayınlar ortaya çıkarmak adına da çabalarımız devam etmektedir. Bu vesile ile birinci sayıdan itibaren gerek yazar gerekse hakem olarak bu derginin varlığını devam ettirmesine katkı sunan bütün akademisyenlere, danışma ve yayın kurullarının saygıdeğer üyelerine çalışmalarından dolayı şükranlarımızı sunarız.

Sosyal Bilimler Dergisi ailesi adına siz değerli akademisyen, araştırmacı ve okuyucularımıza göstereceğiniz ilgiden dolayı şimdiden teşekkür ederiz. Siz değerli dostların istek ve önerilerinizi de bekler, bir sonraki sayımızda görüşene kadar sevgiyle kalmanızı dileriz.

Saygılarımızla...

*Dr. Ömer CİDE*  
*Editör*

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

- Öğretmenlerin İzlenim Yönetim Taktiklerinin Belirlenmesi/Detection of Impression Management Tactics of Teachers  
**Ebru Külekçi AKYAVUZ-Serdar KARADAĞ.....68-87**
- Aday Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi/Identification of the Teacher Candidates' Attitude Toward Environmental Issues  
**Aytekin KARBAYAZ-Bahattin ÖZDEMİR-Murat KURT.....88-102**
- Cumhuriyet Arşivi Belgelerine Göre Atatürk Dönemi Türkiye-Oniki Ada İlişkileri/The Relationships between Turkey and the Dodecanese Islands in Atatürk Era According the Republic Archive Documents  
**Mehmet TEMEL.....103-120**
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine Göre İncelenmesi/Investigation of 4th Grade Social Studies Curriculum Learning Outcomes According to Bloom and Revised Bloom Taxonomies  
**Mehmet GÜLTEKİN-Durmuş BURAK.....121-140**
- Dünden Bugüne Paranın Tarihi ve Türkiye'de Kâğıt Para Kullanımı/The History of Money from Yesterday to Today and Usage of Banknotes in Turkey  
**Murat FİDAN- Serkan DİLEK-Ayşegül ESEV.....141-162**
- Bernardo Strozzi Resimlerinde Davut ve Golyat İkonografisi/Iconography of David and Goliath in Bernardo Strozzi Depictions  
**Akın TERCANLI.....163-185**
- Amaca Dönük Pazarlamada Tüketici Algısının Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi/The Effect of Consumer Perceptions on Purchase Intention in Cause Related Marketing  
**Hasan Hüseyin CEYLAN-Bekir KÖSE.....186-202**
- Okul Geliştirme Çalışması (Kilis İli, Toki İlkokulu Örneği)/A Study of School Development (Sample of Toki Primary School in Kilis)  
**Orhan Bayram YALAZA-Mustafa CİNOĞLU .....203-222**
- Sağlıkla İlişkili Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi/The Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Students Who Are Learned in Health-Related Departments  
**Fatma KARASU-Aysun ÖZDEMİR .....223-238**



**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 68-87**

Öğretmenlerin İzlenim Yönetim Taktiklerinin Belirlenmesi

Detection of Impression Management Tactics of Teachers

**Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ**

Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kilis/TÜRKİYE

e-posta: ebrukulekci@kilis.edu.tr

Orcid.org/0000-0002-2436-8761

**Serdar KARADAĞ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Kilis/TÜRKİYE sdrkrkd@gmail.com

orcid.org/0000-0003-1522-3031

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Geliş Tarihi /Received:** 29 Nisan 2019/ 29 April 2019

**Kabul Tarihi /Accepted:** 06 Aralık 2019/ 06 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/ December 2019

**Atıf/Cite as:** Külekçi-Akyavuz, Ebru ve Karadağ, Serdar, (2019), Öğretmenlerin İzlenim Yönetim Taktiklerinin Belirlenmesi/Detection of Impression Management Tactics of Teachers, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 68-87, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.558969>

Rights reserved.  
For Permissions  
sbedergi@kilis.edu.tr

## ÖğRETMENLERİN İZLENİM YÖNETİM TAKTİKLERİNİN BELİRLENMESİ<sup>1</sup>

### Z

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinden hangilerini kullandıklarını belirlemektir. Ayrıca kullanılan izlenim yönetim taktiklerinin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, kadro durumu ve branş gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışma Kilis il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan farklı branşlardan 301 ğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma basit seçkisiz örneklem kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Jones ve Pittman (1982) tarafından ortaya konulan izlenim yöntemleri taktikleri esas alınarak Bolino ve Turnley (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerlik, güvenirlik alışmaları Basım, Tatar ve Hisli-şahin (2006) tarafından yapılan İzlenim Yönetimi Taktikleri leği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinden acındırma, yağcılık ve örnek çalışan olma alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Branş, medeni durum, kadro durumu, yaş değişkenlerinde herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

*Anahtar Sözcükler: Öğretmen, İzlenim Yönetimi, Değişken*

## DETECTION OF IMPRESSION MANAGEMENT TACTICS OF TEACHERS

### ABSTRACT

The purpose of the current study is to determine which impression management tactics are being used by teachers. It was also aimed to find out whether selected method varies based on gender, occupational status, age, staff status, majors of teachers. The study was designed as a descriptive survey model. The study was conducted among 301 teachers of majors, teaching in primary and secondary schools in the city of Kilis. The sample of the study was choosen with simple random sampling. As data collection tool, Impression Management Tactics Scale that was put forward by Jones and Pittman (1982), developed by Bolino and Turnley (1999) and adapted to Turkish by Basım, Tatar

---

<sup>1</sup> Bu alışma Mersin’de dzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde szl bildiri olarak sunulmuş, genişletilerek makale haline getirilmiştir.

and Hisli-Şahin (2006) was utilized. Arithmetic average, t test and ANOVA were used in the analysis of collected data. The analysis showed a significant differences for impression management tactics of teachers in the dramatization, flattery, serving as model, sub-dimensions. No significant difference was obtained with respect to majors, marital status, staff status, age and classroom size variables.

**Keywords:** Teacher, İmpression Management, Variable

## **GİRİŞ**

Bireyler kurumlarında ortak amaç doğrultusunda bir arada çalışarak çaba sarf ederler. Her örgütte çalışan insanlarla ilgili bazı beklentiler söz konusudur. Bireyler bu beklentileri yerine getirmek adına hem diğer çalışanlar hem de yöneticiler üzerinde daha iyi bir izlenim oluşturmaya çalışırlar. Literatürde izlenim yönetimi olarak isimlendirilen bu kavram, birçok örgütte kendini gösterdiği kadar günlük hayatta da vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. İzlenim yönetimi insanın olduğu her yerde ve her ortamda kendini göstermektedir (Yücel, 2013:7). İş görüşmelerinde, arkadaş ilişkilerinde, aile ortamlarında, bilinçli veya bilinçsiz olarak izlenim yönetimi ile karşılaşmak mümkündür. İnsanlar hayatları boyunca farklı rollere bürünerek çevresindeki bireylerle etkileşime girmekte ve bu etkileşimin sonucunda karşılıklı olarak izlenimler oluşturmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009:53). Bu izlenimler hem bireyler arasındaki iletişimin gelişmesinde hem de örgütlerde istenilen amaca ulaşılmasında önem arz etmektedir. Bu sebeple insanlar başkaları üzerinde daha iyi bir etki bırakmak, kendilerini daha olumlu göstermek adına izlenim yönetimi taktiklerini kullanmaktadırlar. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde izlenim kavramı, “bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki, intiba, imaj” olarak tanımlanmaktadır. Ünalı (2005:2) izlenimi, bireyin kendi veya diğer bireylerin zihnindeki etkileşim ve her türlü bilgilenme sonucu oluşan bir imge olarak tanımlamaktadır. İnsanlar fitratları gereği başkalarının kendileri hakkında olumlu düşüncelerini beklemektedirler. Dolayısıyla insanlar, oluşacak olan bu izlenimleri kontrol ve idare edebilmektedirler (Park, 2010:3). Oluşturulan bu izlenimlerin yönetilebileceği ilk olarak Goffman (1959:8) tarafından “izlenim yönetimi” kavramı ile ortaya atılmıştır. İzlenim yönetimi bireylerin giyim, kuşam, takı vb. gibi fiziksel çekiciliğini ön plana çıkararak bilgi, beceri ve niteliklerini kullanıp başka insanları etkilemek, üstünlüklerini göstermek amacıyla kullanılan yöntemlerdir (Oğuzhan, 2015:14). İzlenim yönetimi, başkaları üzerinde özel bir etki oluşturmak için davranışları düzenleme sürecidir (Ünalı, 2005:16). Özdevecioğlu ve Erdem (2008:23) ise izlenim

yönetimini bireylerin davranışlarıyla, sözleriyle ve dış görünüşüyle diğer insanları etkilemek için yaptığı girişimlerin bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Bir başka tanımda ise sosyal alanda g c sahibi olmak için sosyal etkileşimi, bilinçli ve aktif bir şekilde yönlendirme (Montagliani ve Giacalone, 1998:599) süreci olarak açıklanmaktadır. Yapılan tanımlar dikkate alındığında izlenim yönetimini, birbirleri ile etkileşim halinde olan insanların kendi özellikleri ile diğer insanları etki altına alma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Sosyal alanda g c elde etmek, kendini g c l  göstermek, bireylerin olumsuz taraflarını bertaraf etmek, iletişimi g c l  hale getirmek, sosyal kabul  artırmak ve çalışılan örgüte katkı sağlamak amacıyla bireyler tarafından izlenim yönetimi tercih edilmektedir.  zlenim yönetiminde farklı amaçlar söz konusudur.  zlenim yönetimi, örgüt içerisinde elde edilen maddi ve sosyal yararları arttırmakla birlikte kişisel saygı elde etmeyi ve herkes tarafından kabul edilen bir imaj kazandırmayı amaçlamaktadır (OĞuzhan, 2015:2).  zlenim yönetimi başkalarının faydasına olacak davranışları yapmak gibi görülmesine rağmen; asıl amaç başkalarının elde edeceği kazanımlardan ziyade, bireyin kendi kazanımlarından oluşmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2009:57). Belirlenen bu amaçları elde etmek için bireyler farklı izlenim yönetimi taktikleri kullanmaktadır. Alanyazında birçok izlenim yönetimi sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Bu  alışmada Jones ve Pittman (1982:235) tarafından oluşturulan beş faktörlü sınıflandırma esas alınmaktadır. Bu sınıflandırma izlenim yönetimi taktiklerini; niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye, yağcılık yaparak kendini sevdirmeye, kendini örnek çalışan gösterme, kendi önemini zorla fark ettirme ve kendini acındırmaya çalışma şeklinde ele almaktadır. Bu taktiklere ait bilgiler aşağıda yer almaktadır:

### **1.1. Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye**

Bu taktik bireysel reklam taktiği olarak da bilinmektedir. Bu taktikle bireyler iletişim kurdukları  vreye karşı, sahip oldukları özellikleri ispatlamak için çaba gösterirler. Bireyler yeteneklerini göstererek takdir toplamak ister. Saygınlık kazanmak ve bulunduğu mevkii artırmak için izlenim oluşturma çabası içerisindedir (Basım ve Tatar, 2006:228;  zdemir, 2006:94). Kasar’a (2011:242) göre, bir örgütte ast konumda olanlar daha az güce sahip oldukları ve  vrelerindeki bireyleri etkilemek için daha iyi bir seçenek olmadığı zaman kendini sevdirmeye taktiklerini kullanmaktadırlar. Bu taktikte bireyler için bir risk söz konusudur.  zelliklerini ve niteliklerini gösterme yarışı içerisine giren birey etrafındaki insanlar tarafından “kibirli, kurnaz, bencil, kendini beğenmiş” olarak isimlendirilebilmektedir (Tatar, 2006:40; Yücel, 2013:10).

## **1.2. Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye**

Bireyin, iletişim kurduğu kişilere sempatik görünmek ve onların övgüsünü almak amacıyla, bireyler tarafından takdir göreceği davranışlar sergilemesi, onlara hoş gelecek sözler söylemesi, onlarla aynı fikirde olduğunu vurgulaması kendini sevdirmeye taktiği olarak bilinmektedir (Zaidman ve Drory, 2001:684). Bu taktik örgütlerde genelde üst yönetimin takdirini toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu taktiğin üst yönetimin dikkatini çekmek gibi olumlu sonuçlarının yanında bireyin diğer insanlar tarafından bu konuda samimiyezsiz bulunması (Erdem, 2008:47) ve dışlanması şeklinde bazı riskleri de vardır. Bu taktiğin, özelliklerini tanıtarak kendini sevdirmeden farkı ise sevimli görünmenin ön planda olmasıdır (Ünaldı, 2005:25).

## **1.3. Kendini Örnek Çalışan Gösterme**

Örnek birey olma taktiğini kullanan birey, işini titizlikle yapıp kendini göstermeye çalışan bireydir. Bu taktiği kullanan bireyler, işe erken gelip geç ayrılmakta, eve iş götürmekte ve izin kullanmamaktadır. Bunun yanı sıra birey, zorlu görevler için istekli görünmektedir (Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010:542; Tatar, 2006:40; Ünaldı, 2005:29). Olumlu yönlerine rağmen, örnek birey olma taktiğini kullanmak bazen istenmeyen sonuçlara da neden olabilmektedir. Gilbert ve Jones (1986) bu taktikte bireylerin hedef kitle tarafından samimiyezsiz ve ikiyüzlü olarak algılanma gibi bir riskle karşılaşabileceğini (Akt. Erdem, 2008:45) savunmaktadır.

## **1.4. Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme**

Bu izlenim yönetimi taktiği, kullanan kişinin hedef kitle tarafından takdir edilip kendi hakkında olumlu düşünülmesini sağlamaktan ziyade karşı tarafı zorda bırakarak ve onları tehdit ederek bireyin istediği izlenimi edinme çabasıdır (Basım ve Tatar, 2006:234). Bu taktiğe maruz kalan hedef kitle, istemese bile bir şeyleri yapmaya mecbur bırakılmakla beraber, tehdit, zor kullanma vb. öğelerin kullanımı sebebiyle çalışanlarda güvensiz ve huzursuz bir ortam oluşmasına sebep olabilmektedir (Meydan, 2011:302).

## **1.5. Kendine Acındırmaya Çalışma**

Literatürde, yardım isteme (Demir, 2002:50) taktiği olarak da ifade edilen kendini acındırma taktiğini kullanan bireyler, eksik ve zayıf taraflarını ön plana çıkararak kendilerine yönelik izlenimleri olumlu yönde etkilemek isterler

(Kasar, 2011:224). Bu taktik kısa vadede bireylerin algılanmasına olumlu olarak yansısı da uzun vadede sürekli kullanılması bireyin izlenimini olumsuz hale getirecektir.

Bireyler duruma ve Şartlara göre kendilerine uyan izlenim yönetimi taktiklerini kullanabilmektedirler. İzlenim yönetimi taktikleri her örgütte özellikle de insan etkileşiminin olduğu örgütlerde daha sık görülmektedir. Etkileşimin yoğun olduğu örgütlerden biri olan eğitim örgütlerinde izlenim yönetimi taktiklerini görmek mümkündür. Genelde eğitim sistemi özelde ise okullarda öğretmenler tutum, davranış, bilgi, becerileri ile öğrenciler ve toplumun diğer kesimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlik mesleği gereği bir ğretmen sadece dersini iŐlemekten sorumlu olmayıp bunun dışında bazen anne, bazen baba, bazen bir arkadaş, bazen bir yönetici olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalıŐır. Bu sorumlulukları yerine getirirken de rol oynamak ve kendini olumlu olarak göstermek durumundadır. Öğretmenlik ğrenci, veli, okul yönetimi, yardımcı personel vb. farklı statü, cinsiyet, eğitim seviyesine sahip birçok insanla iletişim kurmayı ve işbirliği yapmayı zorunlu kılan bir meslektir. Haliyle ğretmenlerin her bir grupla aynı tarzda işbirliği ve iletişim kurması düŐünülemez. Bu sebeple özellikle yaş itibarıyla daha küçük yaŐlara hitap eden öğretmenlerin farklı rol ve tavırlar içerisine girerek izlenimler oluşturarak izlenim taktiklerini kullanacağı düşünülmektedir. Aynı Şekilde ğretmenlerin ders esnasında dersi etkili bir Şekilde iŐleyebilmek adına farklı duygu ve düŐünceleri, farklı izlenim yönetim taktiklerini kullanarak karşı tarafa ilettikleri bir gerçektir. Bu açıdan düşünüldüğünde izlenim yönetimi eğitim kurumları için var olan bir gerçektir. Bu konuda alanyazında eğitim örgütleri ile ilgili olarak sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Demir, 2002; KarakuŐ ve Alev, 2016; OĞuzhan ve Sığrı, 2014; Sayıcı, 2012; Sığrı, Tabak ve Trkz, 2011). Yapılan bu çalışma eğitim örgütlerinde izlenim yönetiminin kullanılmasının belirlenmesine yönelik bu eksikliği gidereceğinden dolayı önem arz etmektedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerinden hangilerini kullandıklarını belirlemektir. Ayrıca ğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin cinsiyet, branş, yaş, medeni durum ve kadro durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ana problem “ğretmenlerin

kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri nelerdir?” olarak ve alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

### **Alt Problemler**

Ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri kadro durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **3. YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeye amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2009:77). Bu çalışmada da öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerini belirlemek amaçlandığından dolayı tarama modelinde betimsel çalışma tercih edilmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Kilis ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 1660 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini evren içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 301 öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** rnekleme dahil olan öğretmenlere ait kişisel bilgiler.

Değişken	Grup	f	Yüzdelik (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	201	66,8
	Erkek	100	33,2
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-2 yıl	165	54,8
	3-5 yıl	86	28,6
	6-8 yıl	22	7,3
	9-11 yıl	10	3,3
	12-14 yıl	5	1,7
	15+ yıl	13	4,3
<b>Branş</b>	Sınıf ğretmeni	124	41,2
	Branş ğretmeni	120	39,9
	Okul ncesi ğretmeni	57	18,9
<b>Toplam</b>		301	100

Örnekleme dâhil olan öğretmenlerde %33,2 ğretmen erkek, %66,8 ğretmen kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,5’i 23-26 yaş aralığında, %26,9’u 27-30 yaş aralığında, %9,0’u 31-35 yaş aralığında, %5,3’u 36-40 yaş aralığında ve % 2,3’u 40 yaş ve üzeri kategorisindedir. Branş bazında incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinden (%41,2) ve branş öğretmenlerinden (%39,9) oluştuğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Bolino ve Turnley (1999) tarafından geliştirilen ve Basım, Tatar ve Hisli-şahin (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan İzlenim Yönetimi Taktikleri leği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Likert dereceleme leğinde, “Her zaman” 5, “oğu zaman” 4, “Bazen” 3, “Nadiren” 2, “Hiçbir zaman” 1 olarak tanımlanmıştır. Ölçek “Kendini Acındırmaya alışma”, “Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirme”, “Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirme”, “Kendini rnek alışan Gösterme” ve “Kendi nemini Zorla Fark Ettirme” olmak üzere 5 boyut toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin,



ölçeğin tamamı için .82, faktör alt ölçekleri için de .57 ile .74 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin hangi izlenim yönetimi taktiklerini tercih ettiklerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin cinsiyet, medeni durum gibi değişkenlere göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test eder (Büyüköztürk, 2019:165). Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin yaş, branş gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test eder (Büyüköztürk, 2019:168).

## 4. BULGULAR

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerini hangi düzeylerde kullandıkları belirlenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetim taktikleri

<i>İzlenim Yönetim Taktikleri</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>ss</i>
Kendini Acındırmaya Çalışma	301	1,33	.599
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	301	2,27	.732
Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye	301	1,68	.794
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	301	1,30	.582
Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme	301	1,57	.579

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerini düşük düzeyde kullandıkları görülmektedir. İzlenim yönetimi taktikleri kıyaslandığında araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye ( $\bar{X}=2,27$ ) izlenim yönetim taktiğini kullandıkları, bunu sırasıyla

Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirme ( $\bar{X}=1,68$ ), Kendi  nemini Zorla Fark Ettirme ( $\bar{X}=1,57$ ), Kendini Acındırmaya  alışma ( $\bar{X}=1,33$ ) ve Kendini  rnek  alışan Gösterme ( $\bar{X}=1,30$ ) izlenim yönetim taktiklerinin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Örneklem sayısı  $n>30$  olduğu için normallik testi için Kolmogorov-Smirnov değerlerine (Seçer, 2013:25) bakılmıştır.

**Tablo 3.**  ğretmenlerin izlenim yönetimi taktikleri puanları üzerine uygulanan normallik testi sonuçları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	p
Kendini Acındırmaya �alışma	,304	301	,000
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirme	,089	301	,000
Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirme	,225	301	,000
Kendini �rnek �alışan Gösterme	,340	301	,000
Kendi �nemini Zorla Fark Ettirme	,201	301	,000

Tablo 3 incelendiğinde tüm alt boyutlarda  $p=.000$  olduğu görülmektedir. Çalışmadaki veriler normal bir dağılıma sahip olmadığından parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin cinsiyet değişkenine göre U testi sonucu

<i>İzlenim Yönetim Taktiği</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kendini Acındırmaya Çalışma	Kadın	201	141,89	285220,5	8219,5	.004*
	Erkek	100	169,31	16930,5		
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	Kadın	201	145,01	29146,5	8845,5	.089
	Erkek	100	163,05	16304,5		
Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye	Kadın	201	137,04	27545,5	7244,5	.000*
	Erkek	100	179,06	17905,5		
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	Kadın	201	141,71	28484,5	8183,5	.002*
	Erkek	100	169,67	16966,5		
Kendi Önemi Zorla Fark Ettirme	Kadın	201	146,19	29384,5	9083,5	.167
	Erkek	100	160,67	16066,5		

\*p<0.05

Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetim taktiklerinin cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda izlenim yönetim taktiklerinden Kendini acındırmaya çalışma (U=8219,5 p<0.05), Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye (U=7244,5, p<0.05), Kendini Örnek Çalışan Gösterme (U=8183,5, p<0.05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden her üç alt boyutta da daha yüksek puanı olduğu anlaşılmaktadır. Yani erkek öğretmenlerin kendini acındırmaya çalışma, yağcılık yaparak kendini sevdirmeye ve kendini örnek çalışan olarak gösterme taktiklerini kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye (U=8845,5, p>0.05), ve

Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme ( $U=9083,5$ ,  $p>0.05$ ) taktikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin branşlarına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

İzlenim Yönetimi Taktikleri	Branş	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Kendini Acındırmaya Çalışma	Okulöncesi Öğr.	57	168,25	2	3,53	.171
	Sınıf Öğr.	124	148,03			
	Branş Öğr.	120	145,75			
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	Okulöncesi Öğr.	57	147,03	2	,499	.779
	Sınıf Öğr.	124	148,70			
	Branş Öğr.	120	155,26			
Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye	Okulöncesi Öğr.	57	143,45	2	,556	.757
	Sınıf Öğr.	124	153,05			
	Branş Öğr.	120	152,47			
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	Okulöncesi Öğr.	57	159,94	2	1,03	.595
	Sınıf Öğr.	124	149,70			
	Branş Öğr.	120	148,10			
Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme	Okulöncesi Öğr.	57	148,95	2	,687	.709
	Sınıf Öğr.	124	155,81			
	Branş Öğr.	120	147,00			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinden Kendini Acındırmaya Çalışma ( $X^2(sd=2, n=301) =3,53$ ,  $p>0.05$ ), Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=2, n=301) =,499$ ,  $p>0.05$ ), Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=2, n=301) =,556$ ,  $p>0.05$ ), Kendini Örnek Çalışan Gösterme ( $X^2(sd=2, n=301) =1,03$ ,  $p>0.05$ ) ve Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme ( $X^2(sd=2, n=301) =,687$ ,  $p>0.05$ ) taktiklerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

İzlenim Yönetimi Taktikleri	Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Kendini Acındırmaya Çalışma	23-26	170	151,49	4	1,944	.746
	27-30	81	149,84			
	31-35	27	160,26			
	36-40	16	151,97			
	41+	7	114,71			
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	23-26	170	152,96	4	,916	.922
	27-30	81	149,89			
	31-35	27	150,89			
	36-40	16	132,28			
	41+	7	159,50			
Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye	23-26	170	154,05	4	1,242	.871
	27-30	81	144,03			
	31-35	27	152,78			
	36-40	16	158,97			
	41+	7	132,50			
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	23-26	170	152,30	4	2,113	.715
	27-30	81	147,22			
	31-35	27	158,94			
	36-40	16	157,66			
	41+	7	117,43			
Kendi Önemi Zorla Fark Ettirme	23-26	170	153,31	4	2,804	.591
	27-30	81	142,68			
	31-35	27	168,67			
	36-40	16	151,16			
	41+	7	122,71			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaş grupları ile Kendini Acındırmaya Çalışma ( $X^2(sd=4, n=301) = 1,944, p > 0.05$ ) Niteliklerini Tanıtarak

Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=4, n=301) =,916, p>0.05$ ) Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=4, n=301) =1,242, p>0.05$ ), Kendini Örnek Çalışan Gösterme ( $X^2(sd=4, n=301) =2,113, p>0.05$ ), Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme ( $X^2(sd=4, n=301) =2,804, p>0.05$ ) taktikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7:** Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin medeni durum değişkenine U testi sonucu

<i>İzlenim Yönetim Taktiği</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kendini Acındırmaya Çalışma	Evli	110	140,44	15448,0	9343,0	.073
	Bekâr	191	157,08	30003,0		
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	Evli	110	147,59	16234,5	10129,5	.604
	Bekâr	191	152,97	29216,5		
Yağcılık Yaparak Kendini Sevdirmeye	Evli	110	145,15	15967,0	9862,0	.366
	Bekâr	191	154,37	29484,0		
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	Evli	110	149,76	16474,0	10369,0	.827
	Bekâr	191	151,71	28977,0		
Kendi Önemini Zorla Fark Ettirme	Evli	110	155,80	17138,0	9977,0	.460
	Bekâr	191	148,24	28313,0		

Öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetim taktiklerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi sonucunda izlenim yönetim taktiklerinden Kendini acındırmaya çalışma ( $U=9343,0$ ,

$p>0.05$ ), Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye (U=10129,5,  $p>0.05$ ), Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye (U=9862,0,  $p>0.05$ ), Kendini Örnek Çalışan Gösterme (U=10369,0,  $p>0.05$ ) ve Kendi Önemi Zorla Fark Ettirme (U=9977,0,  $p>0.05$ ) taktiklerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin evli ya da bekâr olması izlenim yönetimi taktiklerini tercih etmelerinde bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın beşinci alt boyutunda öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin kadro durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testine yönelik analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin kadro durumlarına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

İzlenim Yönetimi Taktikleri	Kadro Durumları	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Kendini Acındırmaya Çalışma	Ücretli	60	141,56	2	1,204	.548
	Sözleşmeli	166	154,38			
	Kadrolu	75	151,07			
Niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye	Ücretli	60	150,55	2	4,279	.118
	Sözleşmeli	166	158,86			
	Kadrolu	75	133,96			
Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye	Ücretli	60	150,32	2	,415	.812
	Sözleşmeli	166	153,53			
	Kadrolu	75	145,94			
Kendini Örnek Çalışan Gösterme	Ücretli	60	150,01	2	,767	.681
	Sözleşmeli	166	148,44			
	Kadrolu	75	157,45			
Kendi Önemi Zorla Fark Ettirme	Ücretli	60	155,37	2	,397	.820
	Sözleşmeli	166	148,25			
	Kadrolu	75	153,60			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin kadro durumları ile Kendini Acındırmaya alışma ( $X^2(sd=2, n=301) = 1,204, p > 0.05$ ), Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=2, n=301) = 4,279, p > 0.05$ ), Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye ( $X^2(sd=2, n=301) = 4,15, p > 0.05$ ), Kendini  rnek alışan Gösterme ( $X^2(sd=2, n=301) = 7,67, p > 0.05$ ), Kendi  nemini Zorla Fark Ettirme ( $X^2(sd=2, n=301) = 3,97, p > 0.05$ ) taktikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

## SONUÇ VE TARTIşMA

Bu alışma öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerinden hangisini kullandıklarını belirlemeye yönelik nicel bir çalışmadır. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alanyazında yapılan çalışmalarla karşılaştırılıp tartişılacaktır.

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda yapılan analizler doğrultusunda okullarda öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerini düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. İzlenim yönetimi taktikleri kıyaslandığında araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye izlenim yönetim taktiğini kullandıkları bunu sırasıyla Yağcılık Yapararak Kendini Sevdirmeye, Kendi  nemini Zorla Fark Ettirme, Kendini Acındırmaya alışma ve Kendini  rnek alışan Gösterme izlenim yönetim taktiklerinin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu konuda yapılan bazı çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir (Ellis, West, Ryan and DeShan, 2002; Karakuş ve Alev, 2016; Shoko ve Dzimiri, 2018; Sığrı, Tabak ve T rk z, 2011; Turan, 2018). Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin okul ortamında izlenim yönetim taktiklerini kullanmayı pek tercih etmedikleri ancak taktikler arasında çoğunlukla kendi niteliklerini ön plana çıkararak karşıdaki insanlar üzerinde olumlu bir izlenim oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın alt problemi doğrultusunda yapılan analizler doğrultusunda öğretmenlerin kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek  ğretmenlerin kadın öğretmenlere göre izlenim yönetim taktiklerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2003) ve Sığrı, Tabak ve T rk z (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek öğretmenlerin, kadınlara göre daha fazla izlenim yönetimi taktiklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, erkek öğretmenlerin kendilerini g c l  gösterme özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.



Öğretmenlerin izlenim yönetim taktikleri branş, yaş, medeni durum, kadro durumlar gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ve dolayısıyla yaşlarının izlenim yönetim taktiklerini kullanmalarında etkili olduğuna dair sonuçlar mevcuttur (Demir, 2003; Sığı, Sias, Kramer ve Jenkins, 1997; Tabak ve Türköz, 2011). Elde edilen sonuç alanyazındaki sonuçlarla örtüşmemektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin izlenim yönetimleri taktiklerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada öğretmenlerin okul ortamlarında izlenim yönetimi taktiklerini sıklıkla kullanmadıkları, taktikler arasında en fazla Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye izlenim yönetim taktiğini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerini kullanmalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; branş, yaş, kadro durumu ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekleri gereği farklı statüde, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı yaş düzeylerindeki insanlarla etkileşim halinde oldukları ve öğrencileri üzerinde etkili olmak adına mesleğin gerektirdiği özelliklere bürünerek insanlar üzerinde olumlu bir izlenim oluşturması kaçınılmaz bir durumdur. Bu noktada öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerinin farkına varıp bilinçli bir şekilde izlenimlerini yönetmeleri faydalı olacaktır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmenlerin izlenim yönetimi taktiklerini neden kullanmadıklarına dair nitel bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma öğretmen boyutlu olarak yapılmıştır. Okul yöneticilerinin de izlenim yönetimi taktiklerinden hangilerini kullandıklarına dair bir çalışma yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Basım, H. Nejat, Tatar, İlker ve Hisli-Şahin, Nesrin, (2006), Çalışma Yaşamında İzlenim Yönetimi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması, Türk Psikoloji Yazıları, 9(18), s.1-17.**
- Basım, H. Nejat ve Tatar, İlker, (2006), Kamuda İzlenim Yönetimi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Amme İdaresi Dergisi, 39(4), s. 225-244.**
- Büyüköztürk, Şener, (2019), Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.**

- Demir**, Kamile, (2002), *Türkiye’deki Resmi ve zel Lise Ğretmenlerinin İzlenim Yönetimi*, Ankara Üniversitesi, EĞitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- Demir**, Kamile, (2003), Türkiye’deki Resmi ve zel Lise Ğretmenlerinin İzlenim Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada EĞitim Yönetimi*, 9(1), s.82-107.
- Doğan**, Selen ve **Kılıç**, Selçuk, (2009), rgtlerde İzlenim Yönetimi Davranışı zerine Kavramsal Bir İnceleme, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), s. 53-83.
- Ellis**, Aleksander, P.J., **West**, Bradley J., **Ryan**, Ann, Marie and **DeShon**, Richard. P., (2002), The Use of Impression Management Tactics in Structured Interviews: A Function of Question Type? *Journal of Applied Psychology*, 87(6), pp. 1200-1208.
- Erdem**, Fadime Sinem, (2008), *Organizasyonlarda Lider-ye Etkileşiminin rgtsel Vatandaşlık Davranışı zerindeki Etkilerinde, İzlenim Yönetimi Davranışının Rolü: Kayseri’de Hizmet Sektöründe Bir Araştırma*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kayseri.
- Goffman**, Erving, (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Jones**, Edward.E. and **Pittman**, Thane. S., (1982), Toward A General Theory of Strategic Self-Presentation, *Psychological Perspectives on the Self*, Suls, J. (Ed.), pp. 231-261, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KarakuŐ**, Mehmet ve **Alev**, Sedat, (2016), Ğretmenlerin Bireysel ve rgtsel Değerleri ile İzlenim Yönetimi Taktikleri Seçimi Arasındaki İlişki Düzeyi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), s. 137-152.
- Karasar**, Niyazi, (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasar**, Aslı, (2011), *rgt İçi Kişilerarası İletifimde İkna ve İzlenim Yönetimi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.

- Meydan**, Cem, Harun, (2011), Örgütsel Ortamda Tükenmişliğin İzlenim Yönetimi Taktikleri ile İlişkisi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), s. 287-307.
- Montagliani**, Amy and **Giacalone**, Robert, A. (1998), Impression Management and Cross Cultural Adaptation, *Journal of Social Psychology*, 138(5), pp. 598-608.
- Park**, Jun-hyoung, (2010), *Impression Management Theory: Biased Tourism Experience Information*, Purdue University, West Lafayette, Master Thesis, Indiana
- Oğuzhan**, Tuğrul, (2015), *Algılanan Etik İklim Boyutları, Lider Üye Etkileşimi ve Öz Kendilik Değerlendirmesinin İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımı Üzerindeki Etkileri*, Kara Harp Okulu, Doktora tezi, Ankara.
- Oğuzhan**, Tuğrul ve **Sığrı**, Ünsal, (2014), Eğitim Örgütlerinde İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Kullanımına Etik İklim Tipinin Etkisinde Lider Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), s. 355- 379.
- Özdemir-Yaylacı**, Gaye, (2006), Organizasyonlarda Kişilerarası İlişkilerde Etki Taktikleri ve Kullanımına İlişkin Literatür Çalışması, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, s. 93-112.
- Özdevecioğlu**, Mahmut, **Erdem**, F.Sinem, (2008), İzlenim Yönetimi Davranışı: Örgütsel Açıdan Teorik Çerçeve, *Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar*. (Mahmut Özdevecioğlu ve Himmet Karadal (Ed.), 33-54. Ankara: İlke Yayınevi.
- Sayıcı**, Mehmet, (2012), *İlköğretim Kurum Yöneticilerinin İzlenim Yönetimi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Elazığ.
- Seçer**, İsmail, (2013), *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sias**, Patricia, M., **Kramer**, Michael, W. and Jenkins, Ediths, (1997), A Comparison of The Communication Behaviour of The Temporary Employees and New Hires, *Communication Research*, 24(6), pp. 731-754.

- Sığrı**,  nsal, **Tabak**, Akif ve **T rk z**, Tolga, (2011), Eğitimciler Açısından  zlenim Yönetimi Stratejileri, *ag University Journal of Social Science*, 8(1), s. 64-78.
- Shoko**, Shepherd and **Dzimiri**, Wonderful, (2018), Impression Management Tactics Employed by Primary School Heads to Influence Management and Leadership Decisions in Schools: A Survey of Two Districts in Zimbabwe, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(5), pp. 252-261.
- Tabak**, Akif, **Basım**, H. Nejat, **Tatar**, İlker ve **etin**, Fatih, (2010),  zlenim Yönetimi Taktiklerinde Beş Faktör Kişilik  zelliklerinin Rolü: Savunma Sanayiiinde bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 10(2), s. 539-557.
- Tatar**, İlker, (2006), * zlenim Yönetiminde Kendilik Algısı ve Stres: Kara Kuvvetlerinde bir Uygulama*, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- Turan**, Emine Zehra, (2018), * zlenim Yönetimi Taktikleri, Lider- ye Etkileşimi ve  rg tsel Bağlılığın Duygusal Emek  zerindeki Etkileri*, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Bayburt.
-  naldı**, Serdar, (2005), *Emniyet  rg t  Yöneticilerinin  zlenim Yönetimi*, Ankara Üniversitesi, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- Yücel**, İhami, (2013),  rg tlerde  zlenim Yönetimi ve Taktikleri  zerine Kavramsal bir İnceleme, *Akademik Bakış Dergisi*, (35), s. 1-20.
- Zaidman**, Nurit and **Drory**, Amos, (2001), Upward Impression Management in the Work Place Cross-Cultural Analysis, *International Journal of Intercultural Relations*, 25(6), pp. 671-690.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 88-102**

Aday Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Identification of the Teacher Candidates' Attitude Toward Environmental  
Issues

**Aytekin KARBEBYAZ**

Milli Eğitim Bakanlığı, Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
e-posta: [aytekinarbeyaz@gmail.com](mailto:aytekinarbeyaz@gmail.com)  
Orcid: 0000-0002-1483-5581

**Bahattin ÖZDEMİR**

Milli Eğitim Bakanlığı, Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
e-posta: [bahattin.bilsem@gmail.com](mailto:bahattin.bilsem@gmail.com)  
Orcid: 0000-0001-7569-1975

**Murat KURT**

Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Amasya, TÜRKİYE  
e-posta: [muratkurt60@hotmail.com](mailto:muratkurt60@hotmail.com)  
Orcid: 0000-0003-1155-9339

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 15 Mayıs 2019/15 May 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Karbeyaz, Aytekin, Özdemir, Bahattin ve Kurt, Murat (2019), Aday Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi/Identification of the Teacher Candidates' Attitude Toward Environmental Issues, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 88-102, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.566023>

Rights reserved.  
For Permissions  
[sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr)

## ADAY ÖĞRETMENLERİN ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

### ÖZ

Küreselleşen dünyada görülen bilim ve teknoloji alanında ilerlemesine karşın ister istemez çevreye yönelik olumsuz etkileri de olmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde etkinin en aza indirilmesi için bireylerin çevre konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumları araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı içerisinde olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı Sivas ilinin Yıldızeli ilçesinde çeşitli branşlarda göreve yeni başlayan aday öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini 73 aday öğretmen oluşturmuştur. Örneklem olarak evrene ulaşılmaya çalışılmış ama 55 aday öğretmen çalışmaya dâhil olmuş ve bu da evrenin % 75.3'lük kısmına denk gelmektedir. Verileri elde etmek için Aksu (2009) tarafından geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinden SPSS 20 paket programından faydalanılmıştır.

Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çevreye duyarlı olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran biraz daha fazla çevreye duyarlı olduğu, ilçe merkezinde görev yapan aday öğretmenlerin belde ve köyde görev yapanlara nazaran çevreye biraz daha fazla duyarlı olduğu ve ilkokullarda görev yapan aday öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre çevreye biraz daha fazla duyarlı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Aday Öğretmen, Çevre Sorunları, Tutum.

## IDENTIFICATION OF THE TEACHER CANDIDATES' ATTITUDE TOWARD ENVIRONMENTAL ISSUES

### ABSTRACT

Attitude the improvements on science and technology in this globalizing world have, unavoidably and inadvertently, negative effects on the environment. From this perspective, it is necessary to raise the awareness of the common people of the environment in order to minimize the afore-mentioned effects.

In this study, newly appointed teachers' stance and attitude with respect to the environmental issues was investigated. In the study, wardriving model of the quantitative approach was conducted. The study was carried out in 2018-2019, during the academic year contacting a number of newly appointed teacher candidates in Yıldızeli, Sivas. The target population of the study involved 73 of teacher candidates. It was intended to contact all of the target population, but only 55 of the teacher candidates participated in the study, and that's equal to %75.3 of

the target population. “The attitude scale for the environmental issues” by Aksu (2009) was put to use to collect the data. SPSS 20.0 software was used to analyze the data.

In conclusion, it is fathomed out that the teacher candidates were sensitive towards the environment, the schoolmistress’ were more sensitive to the environment than the schoolmasters, the teachers working in the county town are more sensitive to the environment than the teachers working in towns or villages, and the primary school teachers are more sensitive to the environment than the secondary school teachers and such.

**Keywords:** Teacher Candidate, Environmental Issues, Attitude

## GİRİŞ

Uzayda yaşam için uygun koşulların olmaması nedeniyle biyolojik varlıklar için yaşanamaz bir yer olarak görülmekte ancak Dünya’da ise yaşam koşullarının uygun olması sebebiyle içerisinde hayatı barındıran bir gezegendir (Buluç, Yamaç ve Altan, 2012:120-131). Çünkü canlıların hayatlarına devam edebilmeleri için onlara has yaşam koşullarının olması gerekmektedir. Besinin, suyun, havanın canlılar açısından hayati önemi bulunmaktadır. Bu değişkenler açısından düşünüldüğünde bu koşulları Dünya gezegeni sağlamaktadır. Böyle olunca içinde yaşayan canlılardan özellikle de insanoğlu Dünya Gezegeni’ne gereken hassasiyeti göstermek zorundadır.

Çevre, Kaşot’a (2017:V) göre bütün canlıların hayatları boyunca biyolojik, fiziki, kültürel ve sosyoekonomik açıdan kurdukları ilişki bütünü olarak ifade edilmektedir. İnsanoğlu çevresi ile yoğun bir şekilde etkileşim halindedir ki insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi için bu durum mecburidir. Dünya’da yaşayan insan toplulukları açısından bakıldığında ise onlarca insan topluluğu Dünya’nın belli bölgelerinde hayatlarını sürdürmektedirler. Bu topluluklar istek ve arzularını gerçekleştirmek için sürekli birbirleri ile bir yarış içerisinde olmaktadır. Bu yarış bir araba, bir ilaç, yeni bir telefon ya da üst düzey bir silah sistemi biçiminde olabilmektedir. Bu yarış aralıksız devam etmektedir. İşte bu noktada bu yarışın gerekleri olan araç gereçlerin üretilmesi için Dünya’da var olan hammaddeye ihtiyaç duyulmakta ve bunların işlenmesi için fabrikalar kurulmaktadır. Bu hammaddenin çıkarılmasından işletilmesine ve oradan pazarlanmasına kadar geçen süreç içerisinde çevre süregelen bir şekilde olumsuz etkilenmektedir. Çevre kirliliği, Kaşot’a (2017:3) göre insanların çevreyi bozucu eylemlerinin hepsidir. Bunun en büyük nedeni ise küresel güçlerin üstünlük yarışı için gerekli olan enerjidir.

İnsanlar için bilhassa enerji vazgeçilmezdir. Özellikle de Çin ve Hindistan hızlı gelişen sanayisinin karşısında enerji ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Önceden de bahsedildiği gibi ülkeler devamlı birbiri ile bir yarış içerisinde. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Avrasya ve Orta Doğu ülkelerinde bulunan petrol ve doğal gaz kaynaklarını ele geçirmek için bir yarış içerisinde (Harunluoğulları, 2017:147). İnsanlar bu yarışta üst seviyelere çıkabilmek için en çok enerjiye ihtiyaç duymaktadır. Bu enerji doğal kaynakları (baraj, rüzgar tribünü...) veya fosil yakıtlarını kullanarak ya da nükleer reaktörler kurarak karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu durumda enerji elde etmede kullanılan yöntemlerden çevreye zararı en az olan doğal kaynakların (baraj, rüzgâr tribünü...) kullanılması arzu edilen metotlardır. Çevreye zarar veren enerji kaynaklarının kullanılması neticesinde küresel ısınma meydana gelmekte, buzullar erimekte ve denizlerin, okyanusların su seviyesi yükselerek birçok yerin sular altında kalmasına sebep olmaktadır. Çevre kirliliği hava, su ve toprağın insanoğlunun çeşitli faaliyetleri sonucunda meydana gelen atıklar sebebiyle olumsuz biçimde bozulmasıdır (Karaman, 2006:130). Çevre kirliliği böylece artarak insan sağlığını olumsuz bir şekilde etkilemekte ve tabiatın dengesini bozmaktadır (Demirbaş ve Pektaş, 2009:196). Gelecek nesillere daha iyi bir çevre bırakılması açısından ciddi tedbirlere başvurulması zorunludur. Ülkeler tarafından imzalanan uluslararası antlaşmaların yanında kendi vatandaşlarına da çevreyi kirletmeleri durumunda ciddi yaptırımlar uygulamaktadır. Uluslararası Çevre mevzuatının oluşturulmasından sonra Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu birçok ülke kendi mevzuatlarına gerekli yaptırım maddeleri koymuşlardır (Hatipoğlu, 2016:80). Ancak yapılan bu yaptırımlar tek başına çözüm olmayabilmektedir. Bu nedenle çevremizi iyi korumamız için bireylere bu konuda eğitim verilmesi gerekmektedir. Çevre sorunlarına farklı çözümler ileri sürülse de bu sorunların meydana gelmeden çözülmesi istenilen durumdur ve bu da eğitimle sağlanabilir (Şimşekli: 2004:84).

Öcal (2013:335)'a göre çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip bireyler için çevreye yönelik aktif katılım gösteren bireylerin yetiştirilmesi zaruridir. Kaşot (2017:6) ise çevre eğitiminin ana felsefesini, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle doğru orantılı bir şekilde ortaya çıkan ve dünyaya zarar veren büyük çevre problemlerinin eğitimle baş edilebileceğini ifade etmektedir. Kaşot (2017:6)'a göre çevre eğitiminin ana amaçları şunlardır;

- Bilinç: Birey ve toplumun çevreye karşı duyarlılıklarını geliştirmek,
- Bilgi: Çevre sorunlarının çözümü bağlamında yönetsel ve diğer süreçleri tanıtmak,



- Tutum: Bireylerin ve toplumun çevre için belirli değer yargılarının çevrenin daha iyi olması bağlamında katılım isteği kazanmalarını sağlamak,
- Beceri: Çevre sorunlarının önüne geçebilmek için bilim ile teknolojiden faydalanmak ve uzmanlaşma sağlamak.

Bununla birlikte, Öğretmenlik eğitiminde çevre eğitiminin amaçları, Tiflis Bildirgesinin amaçlarına uygun olacak şekilde maddelere ayrılmıştır (Kaşot (2017:13):

- Öğretmenlere ileriki nesiller için çevreyle ilgili sorumluluk duygusu vermek ve bütünsel bir bakış açısı elde etmelerini sağlamak,
- Öğretmenlere devam ettirilebilir kalkınma, çevre bütünlüğü ile ilgili karmaşık ilişkileri anlamlandırmalarına imkân vermek,
- Öğretmenlere her seviyede ekonomik ilerleme politikalarının sebep olacağı çevre sorunlarını anlamalarını sağlamak,
- Öğretmenlerin çevreye karşı sorumluluk ve değer yargılarının oluşumunu sağlamak, çevresel katılıma motive etmek,
- Öğretmenlerin sosyo-kültürel kalkınma ve bunun neticesinde meydana gelebilecek çevresel sorunları olası çözüm yolları ile ilgili bilgi kazanmalarını sağlamak,
- Öğretmenlere toplumun her kesimi için örgün ve yaygın eğitimin gereklerini anlatmak,
- Öğretmenlere çevre eğitiminin çok disiplinli bir konu olduğunu anlamalarını sağlamak ve bu istikamette beceri elde etmeleri ve geliştirmelerine imkân vermek,
- Öğretmenlerin öğrencilerle yapacakları iletişimde gereksinim duydukları pedagojik bilgileri vermek,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlamak için devamlı öğrenmeleri gerektiğini anlatmak, Şeklinde ifade edilmektedir.

Öcal'a (2013:336) göre öğretmen adaylarının elinde geleceğimiz olan çocuklar şekillenmektedir ki bunun için öğretmen adaylarının çevreye dönük tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Almyazında konusu çevre olan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Şama (2003:107) ve Aksu (2009:65) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre tutum puanlarının daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır. Timur ve Yılmaz (2011:315); Öcal (2013:347) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının çevre bilgi seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genç ve Genç (2013:16) yaptıkları araştırmada ise sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Dünya nüfusu git gide artmakta ve buna bağlı olarak çevreye verilen zarar da daha yıkıcı hale gelmektedir. Yapılan bu çalışma ile ülkenin çeşitli yörelerinden gelerek mesleğe atanan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarını belirleyerek daha iyi bir Dünya için öğrencilere verilecek eğitime katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi “Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanları nasıldır?” şeklindedir. Bununla birlikte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanları nasıldır?
2. Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanlarında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ortalama puanlarında görev yapılan yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanlarında görev yapılan öğretim kademesi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.YÖNTEM**

### **1.1. Araştırma Deseni**

Bu çalışmada aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek için nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, bir araştırmada gerçekliğin araştırmacıdan bağımsız olduğunu, gerçekliğin kendisi dışında var olduğunu söyleyen ve verilerin nesnel olarak gözlenip elde edilmesi sonra analiz edilmesi gerektiğini vurgulayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:12). Tarama modeli bir konu veya bir durumla ilgili kişilerin tutum, yetenek, beceri ve ilgi gibi özelliklerini tespit edildiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örnekleme çalışıldığı bir araştırmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014:177).

### **1.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Sivas ilinin Yıldızeli ilçesinde çeşitli branşlarda göreve yeni başlayan aday öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini 73 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmen üniversitelerin ilgili

bölümlerinden mezun olanlar arasından 657 Devlet Memurları Kanununun 48. maddesinde bahsedilen şartlara ek olarak yönetmelikle belirlenen üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan, Bakanlıkça veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezince yapılan sınavda başarılı olanlar içerisinde seçilen kişiler atanırlar. (Milli Eğitim Temel Kanunu, 11973:5109) Örneklem olarak tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış bu amaçla bütün aday öğretmenlerle görüşülerek ölçek formu verilmiştir. Ancak 55 öğretmen tarafından form tam olarak doldurulmuştur. Bu da evrenin % 75.3'lük kısmına denk gelmektedir. Aday öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir:

**Tablo1:** Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Katılımcılar	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
	17	30.9	38	69.1

Tablo1'de sunulan veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (% 69.1) kadın olduğu görülmektedir.

**Tablo2:** Aday Öğretmenlerin Görev Yeri Göre Değişimi

Görev Yeri	f	%
İlçe merkezi	11	20
Belde	3	5.5
Köy	41	74.5

Tablo 2'de sunulan veriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun köyde (% 74.5) görev yaptığı görülmüştür.

**Tablo3:** Aday Öğretmenlerin Görevli oldukları Okul Kademesi Açısından Dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	f	%
Okul Öncesi	9	16.4
İlkokul	4	7.3
Ortaokul	35	63.6
Lise	7	12.7

Tablo 3’de sunulan veriler incelendiğinde ilçede görev yapan aday öğretmenlerin çoğunluğunun ortaokulda (% 35) çalıştığı görülmektedir.

### **1.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar tarafından Milli Eğitim Müdürlüğüne verilen izin çerçevesinde okul müdürlükleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu sırada okulda bulunan aday öğretmenlere ölçek formu verilerek doldurulması istenmiştir. Ölçek formu doldurulurken aday öğretmenden gelebilecek soruların olabileceği düşüncesi ile okulda bulunulmuştur. Sonra ölçek formu öğretmenden teslim alınmıştır. Okulda eğer o anda aday öğretmen bulunmuyor ise ders saatleri okul müdürlüğünden alınarak öğretmenin okulda bulunduğu zaman aralığında okula gidilerek form doldurtulmuştur. Formun doldurulması için ortalama her okulda 3 0 dk beklenmiştir.

### **1.4. Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veriler, Aksu (2009:78) tarafından gerekli literatür taraması yapıp ardından alanında uzman öğretim üyesinin de görüşleri alınarak geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Aksu (2009:78) tarafından hazırlanan bu ölçekle ilgili hazırlık aşamaları ile ilgili şu çalışmalar yapılmıştır: Bu ölçeği hazırlayan araştırmacı tarafından öncelikle konu ile ilgili gerekli alanyazın taranmış ve 26 maddeden meydana gelen çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan bu maddeler alanında uzman öğretim üyelerince incelenmiş ve araştırmacıya gerekli dönütler verilmiştir. Bu dönütler çerçevesinde ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonra 100 öğretmene bu ölçek uygulanmıştır. Veriler SPSS 14 paket yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapı geçerliliğini irdelemek için faktör çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğinin KMO değeri 0,789 ve Barlett değerinin ise 309,623 çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre bu ölçekten en yüksek puan 55, en düşük puan 11 alınabilmektedir.

### **1.5. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada aday öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS 20 bilgisayar programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analizde öncelikle verilere normallik testi yapılmış ve neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Tablo 4). Bu nedenle analizlerde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans (One Way Anova) testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05 değeri anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir. Ayrıca veriler yüzde ve frekans şekilde betimlenmiştir.

**Tablo 4:** Normallik Test Sonuçları

Normallik Testi	
Mean	4.416
Sd	.052
Skewness	-.216
Kurtosis	-.499
Shapiro-Wilk p değeri	.084
Shapiro-Wilk df değeri	55

Tablo 4 incelendiğinde yapılan normalite testinin (Shapiro-Wilk) anlamlı çıkmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Buradan verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Varyanslar homojendir.

### 1.6. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanı nasıldır? Şeklindedir. Bu problem cümlesine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Aday Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı

Katılımcılar	N	$\bar{X}$	ss
Aday öğretmenler	55	48.58	4.27

Tablo 5’de sunulan veriler incelendiğinde çalışmaya dâhil olan aday öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının ortalamalarının  $\bar{X}=48.58$  olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu “Aday öğretmenlerin çevreye sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Şeklindedir. Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortalama puanlarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t testi uygulanarak ortaya çıkan bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Aday Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Erkek	17	48.18	4.61	.46	.642
Kadın	38	48.76	4.16		

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya dâhil olan kadın öğretmenlerin çevre tutum ortalama puanı ( $\bar{X}$ =48.76), erkek öğretmenlerin çevre tutumlarının ortalama puanı ( $\bar{X}$ =48.18)'dir ve bu ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak bu tutum puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü sorusu “Aday öğretmenlerin çevreye sorunlarına yönelik tutum ortalama puanı katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde dir. Bu amaçla elde edilen verilere tek yönlü varyans (One Way Anova) analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 7’de ortaya konmuştur.

**Tablo 7:** Aday Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Tutum Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev Yapılan Yer	N	$\bar{X}$	Sd	F	P
İlçe Merkezi	11	50.27	4.24	1.65	.199
Belde	3	45.67	1.15		
Köy	41	48.34	4.31		

Tablo 7 incelendiğinde ilçe merkezinde çalışan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ortalama puanı ( $\bar{X}$ =50.27) az da olsa görev yeri köy ( $\bar{X}$ =48.34) ve belde olan ( $\bar{X}$ =45.67) öğretmenlerden biraz daha fazla çıkmıştır. Ancak bu tutum puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmanın dördüncü sorusu aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ortalama puanı görev yapılan öğretim kademesi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklinde dir. Aday öğretmenlerin çevre

sorunlarına yönelik tutumlarının görev yapılan öğretim kademesi açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 8 'de ortaya konmuştur.

**Tablo 8:** Aday Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Tutum Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev Yapılan Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	Sd	F	P
Okul Öncesi	9	51	2.82	2.05	.11
İlkokul	4	51.25	5.67		
Ortaokul	35	47.80	4.19		
Lise	7	47.86	4.45		

Tablo 8 incelendiğinde ilkokullarda çalışan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=51.25$ ) diğer kademelerde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmekle birlikte, tutum puanları ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p>.05$ ).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların çevre sorunlarına yönelik tutum ortalaması  $\bar{X}= 48.58$  çıkmıştır. Bu da ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 55 olduğu bildiğine göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik oldukça duyarlı olduklarını göstermektedir. Demirbaş ve Pektaş (2009:207) birlikte yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun çevreye duyarlı olduklarını ortaya koymuşlardır. Güven ve Aydoğdu (2012:195) birlikte yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan kişilerin çevreye belirli düzeyde duyarlı olduklarını bulmuşlardır. Yalçınkaya (2012:148) yaptığı araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik yüksek derecede farkındalık gösterdiklerini belirlemişlerdir. Araştırmacıların bulduğu sonuç ile bu çalışmanın sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırmaya dâhil olan kadın katılımcıların çevre sorunlarına yönelik tutum ortalaması erkeklere göre biraz daha fazla çıkmıştır. Buradan kadın katılımcıların çevreye daha duyarlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak iki puan arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde, Aksu (2009:65) da yaptığı çalışmada araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin çevre sorunları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmadığını ortaya koymuştur. Polat (2012:58) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum

puanları erkek öğretmen adaylarından daha fazla çıkmıştır. Şama (2003:107) da yaptığı bir çalışmada kadın öğretmenlerin tutum puanlarının erkek öğretmenlerden fazla çıktığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bu sonucunu kadın öğretmenlerin anne adayları olmaları ile ilgili olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003:196); Ekici (2005); Ünal (2007: vi); Tunç, Ömür ve Düren (2012:231); Karataş'ın (2019:117) yaptıkları çalışmalarda da kadınların erkeklere göre çevre duyarlılıklarının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum Alica (2017:152) tarafından kadınların doğurmak, beslemek, büyütmek işlevlerini gerçekleştirmesi ve buna istinaden doğa ile sürekli etkileşim içerisinde olması nedeniyle doğaya karşı her zaman kendilerini yakın hissetmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ortalama puanı az da olsa ilçe merkezinde çalışan aday öğretmenlerin belde ve köyde çalışan öğretmenlere nazaran biraz fazla çıktığı tespit edilmiştir. Ama gruplar karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum ilçe merkezinde yaşayan aday öğretmenlerin kentleşmenin yol açtığı kirlenmeden dolayı çevreyi daha fazla korumayı istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Şama (2003:108) yaptığı bir çalışmada, büyük kentlerde yaşayan bireylerin tutum puanlarının daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şama (1997; akt. Aksu, 2009:39)'nın öğrencilerle yaptığı başka bir çalışmada büyük yerleşim yerlerinde hayatını sürdüren öğrencilerin çevre tutum puanları fazla çıkmıştır.

İlkokulda çalışan aday öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ortalama puanının az da olsa okulöncesi, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere nazaran biraz daha fazla çıktığı tespit edilmiştir. Ancak gruplar karşılaştırıldığında tutum puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum ilkokulda çalışan aday öğretmenlerin lisans eğitimlerinde bu tutumun aşılabilir olabileceği akla gelebilmektedir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) ise birlikte yaptıkları çalışmada Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin araştırmaya katılan diğer bölümlerden çevreye daha duyarlı olduklarını tespit etmişlerdir.

Genel olarak yapılan bu çalışmada katılımcıların çevreye duyarlı olduğu, cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcıların az da olsa erkek katılımcılara nazaran biraz daha fazla çevreye duyarlı olduğu, yerleşim yeri değişkeni açısından az da olsa ilçe merkezinde ikamet eden öğretmenlerin diğer yerlerde ikamet eden öğretmenlere nazaran çevreye biraz daha duyarlı olduğu, katılımcıların görev yeri değişkeni açısından incelendiğinde ilkokulda görev yapan katılımcıların diğer kademelerde görev yapan katılımcılara nazaran çevreye biraz daha fazla duyarlı olduğu görülmüştür.



## ÖNERİLER

1. Okullarda eğitim gören özellikle erkek öğrencilerin çevre duyarlılıklarının istenen düzeyde olması için gördükleri derslerin içeriği onlara hitap edecek şekilde revize edilebilir. Ayrıca bu eğitim sadece okulların görevi olmamalı, farklı kuruluşların da işbirliği içerisinde olması uygun olabilir.
2. Bütün kademelerdeki öğrenim gören öğrencilerin çevre duyarlılığı kazanmaları için onların ilgisini çekecek farklı etkinlikler müfredata koyulabilir.
3. Öğrencilerin ailelerine yönelik çevre eğitimi konusunda bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre etkinlikler gerçekleştirilebilir.
5. Yapılacak başka araştırmalar, çeşitli yazılımlar kullanılarak il genelinde yapılabilir.
6. Yapılacak başka araştırmalar katılımcıların fen okuryazarlığı veya sürdürülebilir çevre değişkenleri üzerinde gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksu**, Yasemin, (2009), *Fen ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Burdur İli Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Alıca**, Süheyla ve Suzan, Gökalp, (2017), *Kadın ve Çevre*, <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2017-2017-1719>, (Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2019 )
- Buluç**, Betül, **Yamaç**, Mustafa ve **Altan**, Metin, (2012), Dünya Dışı Ortamların Mikrobiyal Yaşanabilirlik Açısından Değerlendirilmesi, *Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2 (2), 119-142.
- Büyüköztürk**, Şener, **Çakmak**, Ebru Kılıç, **Akgün**, Özcan Erkan, **Karadeniz**, Şirin ve **Demirel**, Funda. (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çabuk**, Burcu ve **Karacaoğlu**, Cem, (2003), Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), s.189-198.

- Demirbaş**, Murat ve **Pektaş**, Hüseyin Miraç, (2009), İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu İle İlişkili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyi, *Necati Bey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), s. 195-211.
- Ekici**, Gülay, (2005), Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 236-252.
- Genç**, Murat ve **Genç**, Tülin, (2013), Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Asya Öğretim Dergisi*, 2013 – 1(1),s. 9-19.
- Gökçe**, Nazlı, **Kaya**, Erdoğan, **Aktay**, Sayım ve **Özden**, Muhammet, (2007), İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları, *İlköğretim Online*, 6(3), s. 452-468.
- Güven**, Ezgi ve **Aydoğdu**, Mustafa, (2012), Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1 (2), s. 185-202.
- Harunluoğulları**, Muazzez, (2017), Enerji Kaynaklarının Jeopolitiği ve Küresel Güçlerin Enerji Politikaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), s. 146-171.
- Hatipoğlu**, Mehmet, (2016), Çevrenin Korunmasında İdari Yaptırımların Caydırıcılık Açısından Değerlendirilmesi. Bu Kaynağa <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/145036> adresinden Ulaşılmıştır. (Erişim Tarihi: 09.10.2019).
- Karaman**, Sedat, (2006), Hayvansal Üretimden Kaynaklanan Çevre Sorunları ve Çözüm Olanakları, *KSÜ. Fen ve Mühendislik Dergisi*, 9(2),s. 133-139.
- Karataş**, Eda, (2019), *Üniversite Öğrencilerinin Kentleşmeye Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılıkları*, Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Disiplinler Arası Çevre Sağlığı Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, Sinop.
- Kaşot**, Nazım, (2017), *Çevre Eğitimi*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Kayalı**, Hülya, (2010), Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 21, Ocak - 2010*, s.258-268.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara: MEB Yayınları.

- Öcal**, Tülay, (2013), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, s.333-352.
- Ünal**, Nilüfer, (2008), *Öğretmen Adaylarının Küresel ve Yerel Çevre Sorunları İle İlgili Görüş ve Yaklaşımları*, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Polat**, Suat, (2012), *Öğretmen Adaylarının (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe) Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Şama**, Erdoğan, (2003), Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), s.99-110.
- Şimşekli**, Yeter (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s. 83-92
- Timur**, Serkan ve **Yılmaz**, Mehmet (2011), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1),s. 303-320.
- TUİK**. (2018), Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> (Erişim Tarihi: 05.05.2019).
- Tunç**, Ayşegül, Özbek, **Ömür**, Gökçe, Akademik ve **Düren**, Ayşe, Zeynep, (2012), Çevresel Farkındalık, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, s.227-246.
- Yalçınkaya**, Elvan, (2012), İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, s. 137-151.
- Yılmaz**, Ayhan, **Morgil**, İnci, **Aktuğ**, Pınar ve **Göbekli**, İsmail, (2002), Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 156-162.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 103-120**

Cumhuriyet Arşivi Belgelerine Göre Atatürk Dönemi Türkiye-Oniki Ada İlişkileri

The Relationships between Turkey and the Dodecanese Islands in Atatürk Era According the Republic Archive Documents

**Mehmet TEMEL**

Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Muğla/TÜRKİYE  
e-posta: mehmet1239@gmail.com  
Orcid.org/0000-0002-9577-8872

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 8 Temmuz 2019/8 July 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Temel, Mehmet, (2019), Cumhuriyet Arşivi Belgelerine Göre Atatürk Dönemi Türkiye-Oniki Ada İlişkileri/ The Relationships between Turkey and the Dodecanese Islands in Atatürk Era According the Republic Archive Documents, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 103-120, doi:https://doi.org/10.31834/kilissbd.588322

Rights reserved.  
For Permissions  
sbedergi@kilis.edu.tr

## CUMHURİYET ARŞİVİ BELGELERİNE GÖRE ATATÜRK DÖNEMİ TÜRKİYE-ONİKİ ADA İLİŞKİLERİ

### ÖZ

Ege Denizi'nin güney doğusunda, Türkiye'ye iki km kadar mesafede bulunan On İki Ada, 18 Ekim 1912 tarihli Ouchy Antlaşması'yla geçici, Lozan Antlaşması'yla da kesin olarak İtalya'ya bırakılmıştı. İtalya, Paris Barış Konferansı'nda Doğu Akdeniz'deki arzularının gerçekleşmemesi ve On İki Ada'nın, Yunanistan'ın Megali İdea sınırlarının içinde bulunması nedeniyle 1924 yılından itibaren Rodos, Leryos, Astropalya ve İstanköy adalarını deniz üssü haline getirmek için askeri tesisler inşa etmeye ve silahlandırmaya başlamıştır.

İtalya'nın bu politikası ve adalardaki Türk nüfusunun çıkarlarının korunması lüzumu, uluslararası hukuk kuralları çerçevesinde Türkiye'nin adalarla ilgisini ve ilişkisini sürdürmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, Meis Adası ile Anadolu sahilleri arasındaki karasularının araştırılması için iki ülke tarafından bir komisyon oluşturulmuş, adalardan Anadolu sahillerine girip çıkan çetelere ve kaçakçılara karşı önlem alınması için İtalya hükümetine başvurulmuş, Marmaris-Rodos ve Andifli-Meis arasındaki telgraf kablolarının işletilmesine ilişkin Posta ve Telgraf Umum Müdürlüğü ile İtalya'nın Rodos Valiliği arasında 1926 ve 1937 yıllarında sözleşme yapılmıştır.

On İki Ada Türklerinin hak ve hukuklarının korunması kapsamında, mülklerinin İtalya Hükümeti tarafından sahiplerine verilmesi hususunda uzlaşmaya varılmayınca sorunun, Lahey Uluslararası Adalet Divanı'na havale edilmesi kararlaştırılmış, Rodos'taki Türk çocuklarının karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümü için İtalya nezdinde girişimlerde bulunulmuştur. 23 Nisan 1933 tarihinde İstanköy, Kalimnos ve Leryos adalarında meydana gelen deprem nedeniyle Türkiye'den aynı ve nakdi yardım gönderilmiş, İstanköy'de hasara uğrayan Defterdar Camii tamir ettirilmiştir. Adalardaki Türklerin mal ve mülklerini ucuz fiyattan satarak Türkiye'ye göç etmelerinin önlenmesi için tedbirler alınmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** On İki Ada, Ouchy Antlaşması, Atatürk, Lozan Antlaşması.

## THE RELATIONSHIPS BETWEEN TURKEY AND THE DODECANESE ISLANDS IN ATATÜRK ERA ACCORDING THE REPUBLIC ARCHIVE DOCUMENTS

### ABSTRACT

The Dodecanese, an island group in the Southeastern Aegean Sea with a bird's eye view that is 2 km away from Turkey, were delivered to Italy temporarily first in accordance with the Ouchy Treaty, and then permanently with Lausanne Treaty.

Having not achieved the objectives concerning East Mediterranean in Paris Peace Conference, and because the Dodecanese were parts of the Greek's Great Design, Italy turned Rhodes, Leros, Astypalaia and Kos into military bases, and had arms ready on them.

This policy by Italy, and the need to protect the interests of the Turkish population urged Turkey to maintain the involvement with the islands within the frame of the international law. So, a commission was formed by this dual to investigate the waters between the Kastellorizo Island and the Anatolian coast. Then a contract was signed between the Turkish Directorate of Post and Telegraph, and the Rhodes Governorate regarding certain telegraph lines between Greece and Turkey.

For the parties'd never reach an agreement on the matter of returning the properties to Dodecanese Turks, and granting their rights, the case was sent to the Hague International Court of Justice. Turkey took some initiatives under Italy's watch to solve the educational problems faced by Turks in Rhodes. Due to the earthquake struck the islands in 1933, Turkey aided Turks financially and in kind, and did some repairs. Some measures were taken to prevent the Turks from migrating to Turkey while selling the properties cheaply.

**Keywords:** Dodecanese Islands, Ouchy Treaty, Ataturk, Lausanne Treaty.

## **GİRİŞ**

Ege Denizi'nin güney doğusunda, Türkiye'ye iki km kadar mesafede bulunan On İki Ada, 18 Ekim 1912 tarihli Ouchy Antlaşması'yla fiilen (Armaoğlu, 1997:643), 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Antlaşması'nın 15. maddesiyle de kesin olarak İtalya'ya bırakılmıştı (Soysal, 1989:90).

On iki Ada'ya egemen olan İtalya kendi yönetim sistemini kurmasının ardından genel bir nüfus sayımı da yaparak demografik yapının durumunu tespit etmeye çalışmıştır. İtalyan sayımları ve Yunan kayıtlarına göre 1920-1926 yılları arasında yaklaşık 16-17 bin civarında Türk nüfusun mevcut olduğu kabul edilirken (Yılmaz, 2012:3362-3363), İtalya'nın izlemiş olduğu uyumlaştırma politikası ve adalar halkına İtalya vatandaşlığına geçme zorunluluğu getirmesi adalardan Anadolu'ya yönelik Türk göçlerini hızlandırmış ve Türk nüfus gittikçe azalmıştır (Yılmaz, 2012:3366).

İtalya'nın, Lozan Antlaşması'nın hemen ardından On İki Ada üzerindeki askeri gücünü ve nüfuzunu arttırma çabaları Türkiye'nin de dikkatini çekmeye başlamış, 1910 yılında Cezayir-i Bahr-i Sefid'de sihiye müfettişi olarak görev yapan ve Rodos'un işgali üzerine yüz seksen kişiyle İtalya'ya nakledilen Kastamonu eski milletvekili Dr. Suat Bey tarafından Mustafa Kemal Paşa'ya gönderilen 07.06.1924 tarihli yazıda, İtalyanların

Leryos, Rodos ve Astropalya’yı deniz üssüne elverişli iç içe üç liman şeklinde bulunması nedeniyle önem verdiklerini ve tahkim etmek istediklerini hatta İtalyan gazetelerinin Leryos ve Rodos’un tahkim edildiğine ilişkin haberler yaptığını bildirmiştir (BCA, 30.10/236.594.19).

Dr. Suat Bey’in haberini doğrulayan bir diğer gelişme de Dâhiliye Vekâleti’nden 17 Mayıs 1925 tarihinde Başvekâlet’e gönderilen yazıda, İtalyanların Rodos, İstanköy ve Leryos adalarında askeri inşaaata devam ettikleri, Leryos’ta daha fazla askerin bulunduğu ve yakında İstanköy’e de asker gönderileceğinin bildirilmesidir (BCA, 30.10/236.594.38).

İtalya, bir taraftan On İki Ada üzerindeki askeri gücünü arttırmaya çalışırken diğer taraftan siyasi, ekonomik ve kültürel bakımdan da hegemonyasını genişletmek için çaba gösteriyordu. 1926 yılında On iki Ada Metropolitleri Ruhaniye Dairesi’ni Fener Patrikhanesi’nden ayırarak İtalya kiliselerine bağlamak istemiş ve bu amaçla Rodos, Karpathos, Kalimnos ve Mykonos metropolitlerini diplomatik pasaportla İstanbul’daki Sen Sinod Meclisi toplantısına göndermiştir. Hem Yunan hükümetinin itirazı, hem de Fener Patrikhanesi’nin konu hakkında bir konferans düzenlenmesi talebini Türk hükümetinin uygun görmemesi üzerine İtalya’nın amacı gerçekleşmemiştir (BCA, 30.10/236.595.47). 1929 yılında On İki Ada’nın ismini “İtalya’nın Akdeniz Adaları”, 1934’te Rodos’taki “Ege İtalyan Adaları Askeri Garnizonları Kumandanlığı”nın adını “Ege Askeri Kumandanlığı” olarak değiştirmiş, düşük bedelli kamulaştırma, Adalara İtalya’dan göçmen getirip yerleştirme ve uyumlaştırma politikaları adı altında Türkleri ve Rumları İtalyanlaştırma çabalarını hızlandırmıştır (Yılmaz, 2012:3364-3366).

Türkiye’nin Atina Elçiliğinden 1 Aralık 1926 tarihinde Hariciye Vekâletine gönderilen bir raporda, İtalya’nın, Rodos ve Meis adalarına İtalyan muhacir göndermeye çalıştığı, Yunan okullarında İtalyanca öğretilmesine muhalefet edenler için şiddetli önlemler aldığı, İtalyan askerlerin hane ve mağazalara girdiği, İngiltere kral ve kraliçesinin resimlerinin yanı sıra Yunan tarihine ve Yunanlılığa ait olup zararlı gördükleri resimleri parçaladıkları bildirilmiştir (BCA, 30.10/236.596.3). Bütün bu girişimler Adalardan Türk ve Yunan göçlerini hızlandırmış, 1922 yılında sadece İstanköy’de 4.700 olan Türk nüfusu 1931 yılında 2715’e gerilemiş (Yılmaz, 2012:3362), On iki Ada’da 1912 yılı itibarıyla 148.832 olan Rum nüfus da 1935 yılına gelindiğinde 60.000’e düşmüştür (Macar, 2006:37). II. Dünya Savaşı yıllarına kadar devam eden İtalyanlaştırma politikası, Adaların 1947 yılında Yunanistan’a geçmesiyle sona ermiş ve yeni bir döneme girilmiştir.

## 1. ON İKİ ADA İLE İLGİLİ YAPILAN ANLAŞMALAR VE BAKANLAR KURULU KARARLARI

On İki Ada, her ne kadar İtalya egemenliğinde bulunmakta ise de adaların Türkiye sınırına çok yakın olması, adalardaki Türk nüfusun varlığı ve karşılaştığı sorunlar, İtalyanlaştırma politikasının ortaya çıkardığı göç hareketleri, sahil eşkıyalığı, On İki Adalı ve İtalyan uyrukluların mallarının tanınması, kara sularının tespiti gibi konular Türk dış politikasının parametrelerini oluşturmuştur.

Türk hükümeti 21 Temmuz 1926 tarihinde, Marmaris, Rodos, Andifli ve Meis telgraf kablolarının işletme muamelesine ilişkin olarak İtalya'nın Rodos valisi ile Posta ve Telgraf Müdüriyet-i Umumiyesi arasında tanzim ve akdedilmiş olan sözleşmenin, telgraf kanununun 6. maddesi gereğince onaylanmasını ve yürürlüğe konulmasını kabul etmiş<sup>1</sup> (BCA, 30.18.01/19.43.6), 1927 yılında da Kastellorizo (Meis) Adasıyla Anadolu sahilleri arasındaki karasularını araştırmak için Karasuları Komisyonu kurulmasını kararlaştırmıştır. Rodos'ta toplanmak üzere Türkiye ve İtalya ile ortaklaşa oluşturulacak bu komisyon, görüşme ve incelemeler sonunda ortaya çıkacak raporu her iki hükümete sunacaktır. Bakanlar Kurulu, 11 Ağustos 1927 tarihinde ilgili komisyonda görev yapmak üzere Hariciye Vekâleti Siyasi İşler İkinci Şube Müdürü Bedî ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Dairesi şube müdürlerinden Binbaşı Muammer Beyleri görevlendirmiştir (BCA, 30.18.01/25.48.1; Ek.1).

1932 yılında da Anadolu sahilleriyle Meis Adası arasındaki adacıklarla, Bodrum Körfezi'ndeki Kara Ada'nın egemenlik tanımları yapılmıştır. Hariciye vekili Tevfik Rüştü Bey ile İtalya'nın eski büyükelçisi M. Aloisi arasında 4 Ocak 1932 tarihinde Ankara'da imzalanan sözleşmeyle Meis Adası ile Anadolu kıyıları arasındaki adacıkların hangilerinin Türk, hangilerinin İtalyan egemenliğinde kalacakları 1. ve 3. maddelerde belirlenmiş, bölgedeki kara sularını ayıran bir çizgi de 4. ve 5. maddelerde ayrıntılarıyla tanımlanmıştır. 2. maddede de Bodrum Körfezi'ndeki Kara Ada'nın Türkiye'nin egemenliğinde kalacağı belirtilmiştir (Soysal, 1989:340-343). TBMM'nde 18 Ocak 1933 tarih ve 2106 sayılı yasa ile onaylanan bu sözleşmenin teatisi için Roma büyükelçisi H. Vasıf Bey'e yetki verilmiştir (BCA, 30.18.01.02/35.24.15).

Türk hükümetinin On İki Adalı ve İtalyan uyruklularla ilgili aldığı önemli bir karar da malların tanınmasına ilişkindir. 16 Eylül 1929 tarihli

---

<sup>1</sup>Bu sözleşme, 1.9.1937 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile değiştirilmiş ve yerine yeni bir sözleşme metni konulmuştur (BCA, 30.18.01.02/78.76.9).



Bakanlar Kurulu kararıyla mübadele hükümlerine tabi olanlar müstesna olmak üzere mallarının tanınmasını, oluşturulacak ortak bir komisyon aracılığı ile malların toptan değerleri üzerinde uyuşulmasını, bunun sağlanamaması durumunda da Adalet Divanı'na başvurulmasını kararlaştırmıştır (BCA, 30.18.01.02/1.14.12).

Ancak, On İki Adanın asıl halkından olup İtalya tabiiyetinde bulunan Rumların Anadolu'daki mülklerinin mübadillere ait emlak gibi tabi tutuldukları muamelenin kaldırılması ve Türk tebaasına ait emlakın da İtalya hükümeti tarafından sahiplerine verilmesi hususunda İtalya hükümetiyle uzlaşmaya varılamaması üzerine Bakanlar Kurulu, 20 Ocak 1932 tarihindeki toplantısında konunun Lahey Uluslararası Adalet Divanı'na havale edilmesini, bu hususta İtalya delegesi ile bir tahkimname düzenlenip imzalanmasını, Adalet Divanı'nda da Türkiye'yi temsil etmesi için İzmir milletvekili Mahmut Esat'ın görevlendirilmesi kararını almıştır (BCA, 30.18.01.02/25.5.10).

Türk hükümeti, On İki Ada ile Anadolu sahilleri arasında cereyan eden kaçakçılık ve sahil eşkıyalığı konularında da İtalya ve Rodos'taki yerel hükümet nezdinde diplomatik girişimlerde bulunmuş ve bazı önlemler almıştır.

Eşkıyalık yapan çetelerin faaliyetlerinin önlenmesi için İtalya nezdinde yapılan görüşmeler, Türkiye'nin Roma Elçiliği tarafından yürütülmüştür. Elçilik tarafından 16 Eylül 1927 tarihinde Hariciye Vekili Tevfik Rüştü Aras'a gönderilen telgrafta, yapılan görüşmeler ve girişimler hakkında bilgiler verilmiş, bu bilgiler ilgili bakan tarafından 17 Eylül günü Başvekil İsmet Paşa'ya da bildirilmiştir. Elçiliğin raporunda sahil çetelerinin İtalyan adalarından Anadolu sahillerine, oradan tekrar adalara geçerek kıyılardaki can ve mal güvenliğini tehdit ettiklerinin İtalyan makamlarına anlatıldığı, Şehbender vekilinin Adalar valisi ile görüştüğü, İtalyan yöneticilerinin sahil eşkıyalığına asla müsamaha göstermeyeceği gibi Türkiye ile dostluğa da önem verdikleri, hatta gerekli önlemleri alması için ilgili İtalyan dışişleri bürosunun, kendi önünde Adalar valisine yazı gönderdiği, eşkıyalıkla mücadele konusunda her türlü kolaylığın gösterileceğinin ifade edildiği belirtilmiştir (BCA, 30.10/236.596.18; Ek.2).

Kuşadası'nı merkez haline getiren kaçakçılara karşı da önlem alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Tütün İnhisarı İdaresi Müdürlüğü tarafından 12 Mayıs 1928 tarihinde Başvekâlet'e gönderilen tahriratta, kaçakçıların Kuşadası'nı kaçakçılığın merkezi haline getirdikleri, Rodos Şehbender Vekilliği tarafından kaçakçıların listesinin hazırlanıp kendilerine gönderildiği bildirildikten sonra İnhisarın ve hükümetin gelirlerini olumsuz etkileyecek kaçakçılığın önlenmesi ve listede isimleri bulunan kayıkçılara

emsallerine “mucib-i intibah” olacak şekilde cezalandırılmaları talep edilmiştir (BCA, 30.10/180.242.18, Lef.1). Başvekâlet Müsteşarı tarafından 28 Mayıs 1928 tarihinde İstanbul’daki Tütün İhisarı Müdüriyet-i Umumiyesi’ne gönderilen tahriratta ise, İzmir Baş Müdürlüğü’nden gönderildiği ifade edilen kaçakçı listesinin suretinin Dâhiliye Vekâletine gönderilmesi istenmiştir (BCA, 30.10/180.242.18, Lef.2). Aynı gün Dâhiliye Vekâleti tarafından Başvekâlet’e gönderilen tezkerede de Rodos Adası ile Anadolu sahilleri arasındaki kaçakçılığın önlenmesi ve kaçakçıların yakalanıp cezalandırılmaları için Antalya, Muğla, Aydın ve İzmir vilayetlerine tebliğde bulunduğu, ellerinde kaçakçıların listesi bulunmadığından gönderilmesi hususunda ilgililere emir verilmesi istenmiştir (BCA, 30.10/180.242.18, Lef.3)<sup>2</sup>.

## 2. ADALARDAKİ TÜRK NÜFUSLA İLGİLİ POLİTİKALAR

İtalya’nın On İki Adadaki Türkleri İtalyanlaştırma politikalarının sonucu olarak Türk nüfusu Anadolu sahil şehirlerine yönelik göçler nedeniyle her geçen gün azalmış olsa da Türk hükümeti yerlerinde kalmaları hususunda çaba göstermeye çalışmıştır. Adalardaki mal varlıklarını değerlerinin altında fiyatlarla satıp Anadolu’ya gelmek isteyenlerle ilgili propaganda ve ikna çalışmaları yapılmış, bazı istisnalar dışında zorluklar da çıkarılmıştır.

Rodos’taki İtalyan muhacirlerin İzmir-Mersin arasındaki bölgelere gelmelerini sakıncalı bulan Hariciye Vekâleti, Suriye’den Adana ve sınır illerine çalışmak için gelenleri de dikkate alarak bunların giriş ve ikametlerinin bazı kayıt ve şartlara bağlanmasını öngören genel bir nizamname hazırlanması isteğinde bulunmuş, Bakanlar Kurulu da 30 Ocak 1929 tarihinde bu nizamnameyi hazırlamak üzere Dâhiliye Müsteşarının başkanlığında Hariciye, Dâhiliye ve İktisat Vekâletlerinin uzmanlarından oluşan bir komisyonun kurulup iktisadi ve idari önlemler raporu hazırlamasını kararlaştırmıştır (BCA, 30.18.01.02/1.14.12).

Yine Dâhiliye Vekâleti tarafından 9 Ocak 1934 tarihinde Başbakanlığa gönderilen yazıda, Lozan Antlaşması gereğince İtalyan tabiiyetini kazanmış olan Rodos ve İstanköy’deki Türklerin mallarını terk

---

<sup>2</sup>Kaçakçılarla güvenlik kuvvetlerinin zaman zaman silahlı çatışmaya girdikleri de anlaşılmaktadır. Silahlı çatışmada yaralanması nedeniyle tedavi görmekte olduğu Rodos Hastanesi’nde hayatını kaybeden Kaş Kazası Kalkan İdaresi Piyade Muhafaza memuru Fazıl Efendi’nin tedavi ve ameliyat masrafları için hastane tarafından talep edilen 1000 liretle teçhiz ve tekfin için sarf edilen 174,20 frangın Masarif-i Gayr-ı Melhûze Tertibi’nden ödenmesi Bakanlar Kurulu’nun 9.10.1932 tarihli toplantısında uygun görülmüştür. BCA, 30.18.01.02/31.65.18.

ederek sahillere kaçmakta olduklarının haber alındığı bildirilerek, bunların dağılmalarına meydan verilmeden gelenlerin geri gönderilmesi için önlemlerin alınması ve propaganda yapılarak gelmelerine izin verilmemesi hususunda Hariciye Vekâleti ile Muğla ve İzmir vilayetlerine yazı gönderildiği bildirilmektedir (BCA, 30.10/237.602.2).

Önlemler sadece yasaklama ve sınırlama girişimleriyle kalmamış, Adalarda karşılaşmış oldukları sorunların çözümüne de yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Mesela, 23 Nisan 1933 günü sabahı İstanköy, Kalimnos ve Leryos adalarında meydana gelen ve 4 kişinin öldüğü, bini aşkın kişinin yaralandığı depremden sonra Muğla Valiliği tarafından 26 Nisan günü İstanköy’e yardım olarak 1000 okka has ekmek, 1170 kg sığır eti, 4000 yumurta ve 5 teneke peynir gönderilmiş, yaralılar, zarar görmeyen adalara taşınarak çadır ve barakalara yerleştirilmiş, (BCA, 30.10/119.838.16), Bodrum Belediyesi tarafından yapılan ilk yardımın ardından Hilal-i Ahmer tarafından konsolosluk aracılığı ile vatandaşlara para dağıtılmış ve Dâhiliye Vekâleti’nin emriyle Konya vapuru İstanköy’e uğrayarak felaketzedeleri Çeşme’ye nakletmiştir (BCA, 30.10/237.601.32).

Muğla Valiliği tarafından 26 Nisan 1933 tarihinde Dâhiliye Vekâleti’ne gönderilen 1046/506 no’lu şifre telgraftan İstanköy’deki binaların onda dokuzunun, rıhtımın tamamının harap olduğu İncirli Adası’nın bir tarafının koptuğu anlaşılmıştır (BCA, 30.10/119.838.16).

Türk hükümeti, aynı ve nakdi yardımların yanı sıra depremde hasar gören Türk okul ve camilerinin tamirini de sağlamıştır. Yerel hükümetin depremde ağır hasar gören İstanköy’deki Defterdar Camii’ni tamir ettirme talebini cami evkaf heyetinin iyi niyetli bulmayı reddetmesi üzerine Türk hükümetiyle temasa geçilerek yardım süreci başlatılmıştır. Defterdar Camii’nin tamir süreci de şöyle başlamıştır:

23 Nisan depreminde caminin büyük hasar görmesi üzerine yerel hükümet, camiden sorumlu olan vakıf heyetiyle görüşerek caminin üst kısmının kütüphaneye dönüştürülmesi, altındaki 14 dükkânın da tamir edildikten sonra vakfa terk edilmesi koşuluyla caminin tamiratını üstlenebileceğini ifade etmiştir.

Hükümet, Rodos başmühendisine camide keşif yaptırmış, mühendisin, caminin tehlikeli bir şekilde yıkılmaya yüz tuttuğu, altındaki müstecirlere ait dükkânların da halk için büyük tehlike oluşturduğuna ilişkin raporu üzerine İstanköy Hareket-i Arz Komiserliği, Evkaf Dairesi’ne caminin tehlikeli bir durumda olduğunu, şimdiye kadar ayakta durmasının binayı birbirine bağlayan demirlerin mukavemetinden kaynaklandığını fakat demirlerin yavaş yavaş çürümeye yüz tutmasıyla küçük bir sarsıntıdan etkilenip

yıkılacağını, bu nedenle de dükkânların müstecirler tarafından acilen boşaltılması gerektiği, tamiratın da elli bin İtalyan Frangına mal olacağını bildirmiştir.

Yerel hükümetin teklifini iyi niyetli bulmayan Evkaf heyeti, hükümetin deprem hasarını bahane ederek evkafın ve Müslümanların tek istinatgâhları olan camiye ortadan kaldırmak istediğini düşünerek reddetmiştir. İtalya hükümetinin Adalarda izlediği siyasetle okulları yıktığını, okulları idare eden Evkaf ve Maarifin gelir kaynağı olan dükkânları tahrip ettiğini, yeni şehir planında tasarruf hukukundan tecrit edildiklerini dikkate alan Evkaf, tamiratı Türk hükümetinin desteğiyle kendilerinin yapmak istediğini, Türk unsurun Adalarda kalmasını isteyen Türk hükümetinin acilen tamir konusunda yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir.

Cami ve dükkânlarının tamiratıyla ilgili ilk girişimler, İstanköy Türk Ahali-i İslamiye yetkilisi Şekipzade Faruk'un 1 Mart 1934 (BCA, 30.10/191.308.7,Lef.1) ve Rodos Konsolosluğu'nun 30 Mayıs 1934 (BCA, 30.10/191.308.7, Lef.2) tarihlerinde Defterdar Camii'nin İstanbul'daki mütevellisi Necati Bey'e gönderdikleri yazılarla başlamıştır. Necati Bey'in 17 Haziran 1934 tarihinde Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya'ya gönderdiği yardım talebini içeren yazısı (BCA, 30.10/191.308.7, Lef.3), 26 Haziran 1934 tarihinde Başvekâlet'e sunulmuş (BCA, 30.10/191.308.7, Lef.4), Rodos konsolosunun nezareti altında evkaf komisyonu marifetiyle münakasa ve müzayede kanununun 18. maddesinin z fıkrası gereğince tamirat işinin yaptırılması uygun görülmüştür. Reddiyat Tertibinden, Defterdar Hacı İbrahim Efendi Vakfı'na yapılacak olan 5500 liralık ödeme tamirat yapıldıkça peyder pey yapılacaktır. (BCA, 30.10/191.308.7, Lef. 5).

Tamirat işinin Rodos konsolosunun nezareti altında yapılması uluslararası diplomatik kural ve teamüller açısından sakıncalı görülmüş olmalı ki Hariciye Vekâleti tarafından Başvekâlet'e gönderilen 5 Ağustos 1934 tarihli yazıda, Rodos Konsolosluğu'nun caminin tamiratına resmen nezaret etmesinin yarın memleketimizdeki İtalyan ve diğer yabancı konsoloslukların kilise vs. tamiratında aynı şekildeki hareketleriyle sonuçlanabileceği ve bir emsal oluşturabileceği, böyle nahoş bir durumun ortaya çıkmaması için tamiratın, konsolosun göstereceği emin bir kişinin vakıf mütevellisi tarafından vekil kılınmasıyla yaptırılmasının, hesaplarının ve diğer hususların da konsolos tarafından gayr-ı resmi şekilde denetlenmesinin uygun olacağı bildirilmiştir (BCA, 30.10/191.308.7, Lef.6).

Türklerin On İki Adayı terk etmemeleri için Türk hükümetinin aldığı bunca önlemlere, yardım ve teşviklere paralel olarak İtalya hükümetinin

Türlere yönelik olumsuz ve İtalyanlaştırmaya yönelik politikaları da artarak hız kazanmıştır.

Rodos'taki İtalyan yönetiminin Türk konsolosluğuna ve Türlere karşı izlediği olumsuz politikalar üzerine konsolos, izlenecek tavır ve hareket hakkında talimat talebinde bulunmak amacıyla 22 Kasım 1933 tarihinde Hariciye Vekâleti'ne bir rapor göndermiştir. Rodos'taki yerel hükümetin izlediği politika hakkında bilgiler verilen raporda şöyle denilmektedir:

Birkaç vakitten beri mahalli hükümetin tüm Türlere ve konsolosluğumuza karşı muamele tarzında bariz bir değişiklik hissedilmektedir. Mayıs 1933'te vekâlet ile temas etmek üzere geldiğim Ankara'dan tekrar Rodos'a dönmenden ve bilhassa cumhuriyetimizin 10. yılı münasebetiyle yapılan tezahürattan sonra günden güne daha kötü bir hal almıştır.

Cumhuriyet hükümetinin özellikle bu son beş altı ay zarfında çeşitli nedenlerle adalardaki vatandaşlarımız hakkında gösterdiği ilginin adalar halkı üzerindeki olağanüstü etkileri, mahalli hükümetin şimdiye kadar görmediği ve tahmin etmediği bir şey olmuştur. Bu ilgimiz, mahalli hükümetçe ne kadar asabiyetle karşılanmışsa tüm Türleri ve hatta Rumları o nispette lehimize çevirmiştir.

Deprem konusundaki ilgimiz ve Dâhiliye Vekâleti'nin Türk mülteciler hakkında gazetelerde yayımlanan genelgesi, İstanköy'deki İtalyan tebaası Türlerden birçoğunun Türkiye için pasaport almalarını ve memlekete geçmelerini sağlamıştır.

Eylül başlarında Maarif Vekâleti, lise ve orta mekteplerimizde okutturulmak üzere müsabaka açmış ve konsolosluğumuzda yapılan imtihanında başarılı olan İtalyan tebaadan iki Türk çocuğu Adana Lisesi'ne yerleştirilmiştir. Mahalli hükümetin Rodos'taki Türk mekteplerinin hükümete devri için İslam cemaati nezdinde yaptığı teşebbüs ve propaganda da bu sırada akim kalmış ve bu, konsolosluğumuzun bu konuda etkili olduğu yolunda bir zehaba yol açmıştır.

Bir süre önce, muhtaç Türk çocuklarını giydirmek üzere konsolosluğumuzda yapılan teşebbüs Himaye-i Etfâl tarafından hüsn-ü kabul ve isaf edilmiş, muhtaç 45 Türk çocuğu bayramda giydirilmiş ve Himaye-i etfalimizin bu şefkatli hizmeti bütün Türlerin Cumhuriyet hükümetimize karşı minnet ve iftihar duygularını pek parlak bir şekilde izharına vesile olmuştur.

Yirmi aydan beri Rodos'a uğramayan Türk vapurları da Eylül başından itibaren düzenli sefer yapmaya başlamıştır. Cumhuriyet bayramını

İzmir ve Ankara’da kutlamak için yüzlerce Türk’ün memleketimize gitmek ve Türk vapurlarını tercih etmek hususunda gösterdikleri istek de dikkatle tahkik olunmuştur.

Türk-Yunan dostluk siyaseti Rodos’ta Türk-Rum dostluğuna uygun bir saha hazırlamış, çeşitli şekillerde tazyik altında bulunan Rumlar da adalarda Türk idaresinin dönmesini alenen temenni etmekte bulunmuşlardır. Bu sırada Korfu, Atina ve Pire hadiseleri Adalarda önemli akisler uyandırmıştır. Mahalli hükümet o günlerde bir hayli telaş göstermiş, Türkçe, Rumca gazeteleri memlekete koymamış ve hususi muhaberatı sahiplerine vermemek gibi önlemler almış ve bu arada adıma gelen gazetelerin bir kısmı ile birkaç hususi mektubumun da kaybedildiği bilahare tahakkuk etmiştir.

Son altı ay içinde birbirini takip eden bu hadiselerin halk ve hükümet üzerindeki etkilerini, Cumhuriyet bayramı münasebetiyle ahalinin yaptığı tezahürat ve hükümetin gösterdiği tepki ve asabiyet ile ölçmek mümkündür.

1931 senesi cumhuriyet bayramında konsololuğa gelenlerin adedi 100 civarında iken bu sene İtalyan tebaası Türk ve İtalyanlardan pek çok kimseler ziyarette bulunmuş ve bunların miktarı mübalağasız 1500’e ulaşmıştır. Gece yarısına kadar devam eden bu kalabalık üzerine sivil memurlar konsololuğa gönderilerek birçok ziyaretçinin ismi tespit ettirilmiş ve bilahare karabinyer kumandanının yanına çağrılarak Türk konsololuğuna gitmiş olmaları nedeniyle sorguya çekilmişler ve hareketlerinden dolayı kınanarak tehdit edilmişlerdir. Konsoloshane günlerce sıkı şekilde gizli ve açık bir şekilde gözetim altında tutulmuş, hareketlerim de ayrıca takip edilmiştir.

Hükümetle ilişki ve temaslarımda, hakkımda çok nazikâne ve saygılı muamelede bulunulmakla birlikte, şahsımı hedef alan bazı durumlar yaratılmasına çalıştıklarını da öğreniyorum. Bu konuda ihtiyat ve teenni ile hareket edilmesi tabii ise de gerek Türk ve Rumların tezahürat ve temayülleri gerekse hükümetin buna karşı aldığı tavır ve takibe başladığı tazyik siyaseti önemle mütalaaaya layık olsa gerektir.

Bundan başka Adalar halkı İtalyan tebaası sayılmakla birlikte şimdiye kadar vatandaşlık hukuk ve görevleri noktasından istisnai muameleye tabi tutulmakta iken birkaç günden beri, hükümet işlerinde çalışan İtalyan tebaasına, vatandaşlığa kabul edilmelerini istida etmeleri lüzumu resmen bildirilmiş ve vatandaşlığa kabul edileceklerden 33 yaşına kadar olanların askere celp olunacakları ve bunların çocuklarının da bundan sonra askere alınacakları, bu tebligata riayet etmeyenlerin işlerinden çıkarılacakları resmen tebliğ edilmiştir. Bu tebligat, tüm ahaliyi heyecan ve tereddüde düşürmüştür.

Birkaç günden beri bu konuda konsolosluğumuza devamlı müracaatlar yapılmaktadır. Bunlar, İtalyanlara askerlik yapamayacaklarını ve anavatana ilticadan başka bir çare düşünemediklerini beyanla kendilerine bir yol gösterilmesini rica etmektedirler. İtalyan vatandaşlığını kazanmak için şimdilik sadece memurlara yapılan bu tebligat tüm İtalyan tebaası olanlara teşmil edildiği takdirde birçok ailenin yine hicrete kalkışacakları tabiidir.

Mahalli hükümetin mektepleri kapamak ve gençleri askere almak suretiyle unsurları İtalyanlaştırmak, terbiye ve duyguları buna müsait olmayanları da Adaları terke mecbur etmeyi amaçladığı tahmin olunabilir.

Diğer taraftan son zamanlarda Yunanistan ve Mısır'daki On iki Adalı Rumların faaliyete geçtiklerini ve devletlere ve Cemiyet-i Akvam'a müracaatla Adaların mukadderatının tayini için teşebbüs ve propagandaya başladıklarını gösteren haberler işitilmektedir. Adalıların vatandaşlığa kabulü meselesinin ortaya çıkarılmasının buna karşı alınmış bir tedbir olması da mümkündür. Ahalinin ekseriyetine vatandaşlığa kabul istidası verilmeye muvaffak oldukları takdirde bir nevi halkoyuna müracaat edilmiş gibi bir vaziyet ihdas edilmiş olacaktır ve Adalar ahalisinin İtalyan vatandaşlığını kendi arzularıyla kazanmış olduklarını ve bundan böyle ortada bir On İki Adalılar meselesi mevcut olamayacağını müdafaa imkânını hazırlamış olacaklardır. Durumu arz eder ve bu hususta takip edilmesi lüzumlu ve faydalı görülecek hattihareketin bildirilmesini istirham eylerim (BCA, 30.10/237.601.32).

İtalya'nın Türklere uygulamakta olduğu uluslararası hukuka ve insan haklarına aykırı politikalarıyla ilgili haberler gelmeye devam etmiştir. Muğla valisi Ömer Cevat tarafından Dâhiliye Vekâleti'ne gönderilen 6.8.1934 ve 14.8.1934 tarihli tahriratlarda, izinli olarak Rodos'ta bulunan okul talebelerinin başlarındaki resmi okul şapkalarının çarşı içinde ve Mandraki mevkiinde bazı Rum ve Yahudiler tarafından yırtıldığı, İtalyan hükümetine şikâyette bulunmuş ise de saldırganlar hakkında herhangi bir işlem yapılmayıp şapka bedellerinin ödenmesinin teklif edildiği, teklifin öğrenciler tarafından kabul edilmediği (BCA; 30.10/101.656.10), Türklere karşı yapılan birçok kötü muamele nedeniyle mal ve mülklerini ucuz fiyatlarla satarak Türkiye'ye hicret etmeye çalıştıkları bildirilmiştir (BCA; 30.10/237.604.20).

Rodos Konsolosluğu'ndan 28.11.1934 tarihinde Hariciye Vekâleti'ne gönderilen bir diğer raporda da Türklerin işlerinden çıkarılmakta oldukları, Türk evlerinde kiracı olarak bulunan İtalyanların kira bedeli ödemediği hatta zabıtanın bu hususta yardım ve teşvik gördükleri, Türklere ceza yazıldığı, kahvesini İtalyan uyruklu Mehmet adında birisine devretmek isteyen Baylan Mustafa adlı Türk'e zabıta tarafından engel olunduğu, yapılan girişimler üzerine devretmesinin serbest olduğu bildirilmiş ise de bu kez dükkânı

devralacak Mehmet'in Karabinyer Dairesi'ne çağrılarak devraldığı takdirde yeni yılbaşında kahveyi işletebilmesi için ruhsat verilmeyeceğinin ifade edildiği, zabitanın bunu yüksek makamların onayı ile yapmakta olduğu bildirilmektedir. Konsolosun raporunda bu şartlar altında Türkiye'ye göçün önüne geçilmesinin güç olduğu, bunların yerlerinde kalmaları için nasihatte bulunmak, İtalyan tebaası olanlara vize vermede zorluk çıkarmak gibi çarelere başvurulsa da konsolosluktan vize alamayanların sahilde bulabildikleri kayıklarla Anadolu'ya kaçtıkları ifade edilmektedir (BCA, 30.10/238.605.12).

Konsolosluk tarafından Hariciye Vekâletine gönderilen 11.8.1934 tarih ve 2872/40 sayılı diğer bir yazıda da Rodos Valisinin, İtalyan mekteplerine devam etmeyip eğitim için Türkiye'ye giden öğrencilerle ilgili şikâyeti hakkındaki bilgiler yer almaktadır. Yazıda valinin bu durumu çirkin bulduğu ve hoş görmediği, velilerin uyarılması gerektiğini ifade ettiği, valinin tavırlarından bu yıldan itibaren eğitim için Türkiye'ye gidecek olan İtalyan uyruklu Türk çocuklarına zorluklar çıkarılacağı, mesela pasaportlarının vize edilmeyerek gitmelerine engel olunacağı anlaşıldığı belirtilmektedir. Valinin ihtarından, gençlerin eğitimine engel olunacağı anlaşıldığından cemaat ve evkaf idaresinden birçok kişi çocuklarını Ankara'ya göndermeye başlamış, konsolos da Türkiye'de okullar açılmadan önce çocukların peyderpey gitmeleri hususunda kolaylık göstermeyi düşündüğünü ifade etmektedir (BCA, 30.10/237.604.23).

Bu arada Rodos konsolosu Hasan Rifat merkeze alınmış yerine Atina-Pire Başkonsolosluğu'nda konsolos muavini olan Cavit Ulvi 9. derece ile terfian atanmıştır (BCA, 30.11.1/94.9.18).

Türk hükümeti Adalardan Anadolu sahillerine yönelik göçleri önlemeye çalışsa da zaman zaman sahillerdeki yerleşim merkezlerine ulaşan ve iskân talebinde bulunanlara izin vermiştir. Mesela 28 Nisan 1927 tarihinde İstanköy'den gelip iskân talebinde bulunan Hüseyin oğlu Ramazan'a Dâhiliye Vekâleti İskân Müdüriyet-i Umumiyesinin izniyle bir hane ile arsa verilmiş (BCA, 272.12/53.129.29), yine aynı yıl içinde İstanköy'den gelen Ali Fevzi Hasan adlı bir kişi Milas'ın Güllük Nahiyesi'ne yerleşmiş (BCA, 272.12/54.130.29), Mehmet Oğlu Hüseyin'in de ailesiyle birlikte Bodrum nüfusuna kaydedilmesi uygun görülmüştür (BCA, 272.12/57.141.11).

İtalyanların baskılarının artması, Rodos ve İstanköy adalarında çevrenin ve geçim yollarının darlığı nedeniyle geçimlerini sağlamak için İzmir civarına gelen İtalyan uyruklu Türklere de bütün adalar halkının yaptığı gibi yılın altı ayında çalışıp kazanmaları ve kalan altı ayı



memleketlerinde geçirebilmeleri amacıyla izin verilmesi DâhiliyeVekâleti tarafından uygun görülmüştür (BCA, 30.10/116.811.12).

## SONUÇ

Lozan Antlaşması'yla İtalya'ya bırakılmış olan On İki Ada ile Türkiye'nin ilişkileri antlaşma sonrasında da devam etmiştir. Adalarda Türk nüfusun varlığı, adaların coğrafi olarak Anadolu kıyılarına çok yakın olması nedeniyle jeo-stratejik bakımdan önem arz etmesi Türkiye'nin ilgisinin nedenlerini oluşturmuştur. İtalya'nın, Doğu Akdeniz'i egemenlik alanı görenek adaları silahlandırmaya çalışması, adalarda izlediği İtalyanlaştırma politikaları ve bu politikaların yarattığı göç ve güvenlik sorunları nedeniyle Türkiye, İtalyan idaresi süresince dikkatini bölgede yoğunlaştırmaya devam etmiştir. Lozan'da belirsiz bırakılmış olan bazı ada ve adacıkların egemenlik tanımları ve kıta sahanlığı gibi konuları karşılıklılık ilkesi ve uluslararası hukuk kuralları çerçevesinde sonuçlandırmış, adalardaki Türklerin hak ve hukuklarını korumak için İtalya ve Rodos Valiliği nezdinde diplomatik girişimlerini sürdürmüştür. Adalardaki Türklerin sorunlarını tümünün Anadolu'ya göç etmelerini kolaylaştırarak çözmek yerine, yerlerinde kalmalarını sağlayarak karşılaştıkları sorunların çözülmesinde yardımcı olmaya çalışmıştır.

Türkiye'nin bu politikasına rağmen İtalya ve Rodos'taki yerel hükümet, Türkleri İtalyanlaştırma, iktisap ettikleri muafiyetleri kaldırma ve yıldırma politikalarını sürdürmüş, izlenen bu politikalar da Adalardaki Türklerin Türkiye'ye göçlerini hızlandırmış, Türk nüfusun giderek azalmasına yol açmıştır. Türkiye'ye göç eden adalar halkına iskân izni, vatandaşlık hakkı vs. verilmiş, geçimlerini sağlayabilmek amacıyla tarım arazisi tahsis edilmiştir. Atatürk döneminde izlenen politikalarla Türkiye'nin Güney Ege, On İki Ada ve Doğu Akdeniz'deki hak ve çıkarlarıyla, On İki Ada Türklerinin hukukları korunmaya çalışılmıştır.

## KAYNAKÇA

### a. Arşiv Belgeleri

BCA, 30.10/236.594.19	BCA, 30.10/236.594.38
BCA, 30.10/236.595.47	BCA, 30.10/236.596.3
BCA, 30.18.01/19.43.6	BCA, 30.18.01/25.48.1
BCA, 30.18.01.02/35.24.15	BCA, 30.18.01.02/1.14.12
BCA, 30.18.01.02/25.5.10	BCA, 30.18.01.02/78.76.9

BCA, 30.10/236.596.18 Lef.1,2,3	BCA, 30.10/180.242.18,
BCA, 30.18.01.02/31.65.18	BCA, 30.18.01.02/1.14.12
BCA, 30.10/237.602.2	BCA, 30.10/119.838.16
BCA, 30.10/237.601.32	BCA, 30.10/119.838.16
BCA, 30.10/191.308.7, Lef.1,2,3,4,5,6	BCA, 30.10/237.601.32
BCA, 30.10/101.656.10	BCA, 30.10/237.604.20
BCA, 30.10/238.605.12	BCA, 30.10/237.604.23
BCA, 30.11.1/94.9.18	BCA, 272.12/53.129.29
BCA, 272.12/54.130.29	BCA, 272.12/57.141.11
BCA, 30.10/116.811.12	

#### **Kitaplar ve makaleler**

- Armaoğlu**, Fahir; (1997), *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Macar**, Elçin (2006),“Lozan’dan Günümüze On İki Ada Türklerinin Sorunları”, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, no. 34, s.35-52.
- Soysal**, İsmail, (1989), *Tarihçeleri ve Açıklamaları İle Birlikte Türkiye’nin Siyasal Antlaşmaları I. Cilt (1920-1945)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yılmaz**, Gülcan; (2012), “Rodos ve On İki Ada’daki İtalya İle Yunan Yönetiminin Baskı Politikaları”, ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika çalışmaları Kongresi, Ankara.

#### **EKLER**



**Ek 1.**Kastellorizo (Meis) Adasıyla Anadolu sahilleri arasındaki karasularını tahkik için oluşturulacak komisyonda görev yapmak üzere Hariciye Vekâleti Siyasi İşler İkinci Şube Müdürü Bedî ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Dairesi Şube Müdürlerinden Binbaşı Muammer Beylerin görevlendirildiklerine ilişkin 11 Ağustos 1927 tarihli Bakanlar Kurulu kararı. BCA, 30.18.01/25.48.1.

آلفه  
۹۷ / ۹۷  
۱۹۲۷  
۶۷۶

T.C.  
BAŞBAKANLIK  
CUMHURİYET ARŞIVI

۱- ...  
۲- ...  
۳- ...  
۴- ...  
۵- ...  
۶- ...  
۷- ...  
۸- ...  
۹- ...  
۱۰- ...  
۱۱- ...  
۱۲- ...  
۱۳- ...  
۱۴- ...  
۱۵- ...  
۱۶- ...  
۱۷- ...  
۱۸- ...  
۱۹- ...  
۲۰- ...  
۲۱- ...  
۲۲- ...  
۲۳- ...  
۲۴- ...  
۲۵- ...  
۲۶- ...  
۲۷- ...  
۲۸- ...  
۲۹- ...  
۳۰- ...  
۳۱- ...  
۳۲- ...  
۳۳- ...  
۳۴- ...  
۳۵- ...  
۳۶- ...  
۳۷- ...  
۳۸- ...  
۳۹- ...  
۴۰- ...  
۴۱- ...  
۴۲- ...  
۴۳- ...  
۴۴- ...  
۴۵- ...  
۴۶- ...  
۴۷- ...  
۴۸- ...  
۴۹- ...  
۵۰- ...  
۵۱- ...  
۵۲- ...  
۵۳- ...  
۵۴- ...  
۵۵- ...  
۵۶- ...  
۵۷- ...  
۵۸- ...  
۵۹- ...  
۶۰- ...  
۶۱- ...  
۶۲- ...  
۶۳- ...  
۶۴- ...  
۶۵- ...  
۶۶- ...  
۶۷- ...  
۶۸- ...  
۶۹- ...  
۷۰- ...  
۷۱- ...  
۷۲- ...  
۷۳- ...  
۷۴- ...  
۷۵- ...  
۷۶- ...  
۷۷- ...  
۷۸- ...  
۷۹- ...  
۸۰- ...  
۸۱- ...  
۸۲- ...  
۸۳- ...  
۸۴- ...  
۸۵- ...  
۸۶- ...  
۸۷- ...  
۸۸- ...  
۸۹- ...  
۹۰- ...  
۹۱- ...  
۹۲- ...  
۹۳- ...  
۹۴- ...  
۹۵- ...  
۹۶- ...  
۹۷- ...  
۹۸- ...  
۹۹- ...  
۱۰۰- ...

030 10 206 596 18

*120/ Mehmet TEMEL, "Cumhuriyet Arşivi Belgelerine Göre Atatürk Dönemi Türkiye-Oniki Ada İlişkileri" (103-120)*

**Ek 2.** On İki Ada ile Anadolu sahilleri arasındaki eşkıya ve çete faaliyetlerinin önlenmesi için İtalya hükümeti nezdinde yapılan girişimlerle ilgili olarak Hariciye Vekili Tefik Rüştü Bey tarafından Başvekil İsmet Paşa'ya gönderilen 17 Eylül 1927 tarihli yazı. BCA, 30.10/236.596.18.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**  
**ISSN 2146-4561**  
**Aralık/December 2019, 9 (18): 121-140**

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine Göre İncelenmesi

Investigation of 4th Grade Social Studies Curriculum Learning Outcomes According to Bloom and Revised Bloom Taxonomies

**Mehmet GÜLTEKİN**

Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/TÜRKİYE  
e-posta: [mgulteki@anadolu.edu.tr](mailto:mgulteki@anadolu.edu.tr)  
Orcid:0000-0002-5281-1767

**Durmuş BURAK**

Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kilis/TÜRKİYE  
e-posta: [dburak@kilis.edu.tr](mailto:dburak@kilis.edu.tr)  
Orcid:0000-0003-0150-8810

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi/Research Article  
**Geliş Tarihi/Received:** 26 Temmuz 2019/26 July 2019  
**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December  
**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Gültekin, Mehmet ve Burak, Durmuş, (2019), 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine Göre İncelenmesi/Investigation of 4th Grade Social Studies Curriculum Learning Outcomes According to Bloom and Revised Bloom Taxonomies, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>

Rights reserved.  
For Permissions  
[sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr)

## 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ BLOOM VE REVİZE BLOOM TAKSONOMİLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

### ÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen öğretim programları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle topyekûn uygulanmaya başlanmıştır. Mevcut programların uygulamaları sonucunda elde edilen dönütler, paydaşların görüşleri ve akademik çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda güncellenen programların MEB tarafından yeniden güncellenmesi planlanmaktadır. Bu kapsamda güncelleme çalışmaları için mevcut programların incelendiği akademik çalışmalar önemli bir veri kaynağıdır. Bu çalışmanın amacı, 2018 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Bloom ve Revize Bloom Taksonomisine göre incelenip sınıflandırılmasıdır. Çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın dokümanları 2018 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır. Bu programda 4. sınıf düzeyinde yer alan 33 kazanım çalışma verilerini oluşturmuştur. Kazanımların incelenmesi ve sınıflandırılması iki araştırmacı tarafından Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine göre gerçekleştirilmiştir. Kazanımlar öncelikle Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonrasına bilişsel alanda olduğu tespit edilen kazanımlar ikinci bir çözümlenme ile Revize Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında yeniden analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ilgili öğretim programının kazanımlarının bilişsel alanda yoğunlaştığı ve bu kazanımların çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bloom, İlkokul, Öğretim Programı, Revize Bloom Taksonomisi, Sosyal Bilgiler.

## INVESTIGATION of 4th GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM LEARNING OUTCOMES ACCORDING to BLOOM and REVISED BLOOM TAXONOMIES

### ABSTRACT

The curricula updated by Ministry of National Education was started to be implemented as of 2018-2019 academic year. It is planned to revise the updated programs in line with the feedback obtained from the implementations of the existing programs, the opinions of the stakeholders and the findings obtained from the academic studies. In this context, academic studies in which current programs

are examined are an important source of data for updating studies. The aim of this study is to examine and classify the outcomes in the 4th Grade Social Studies Course Curriculum according to Bloom and Revised Bloom Taxonomy. Document analysis technique was used in the study. The documents of the study are the Social Studies Course Curriculum which was updated in 2017 and started to be implemented in 2018. In this program, 33 outcomes in the 4th grade level formed the study data. The analysis and classification of the outcomes were carried out by two analysts by using Bloom and Revised Bloom Taxonomies. The outcomes were primarily classified in cognitive, affective, and psychomotor domains according to Bloom's Taxonomy. After this classification, the outcomes that were found to be in the cognitive field were re-analyzed, with a second analysis, in the knowledge and cognitive process dimensions of Revised Bloom Taxonomy. According to these findings, it was concluded that the 4th grade level outcomes of the related curriculum were concentrated in the cognitive domain and the outcomes concentrated in the cognitive domain were mostly directed towards lower level thinking skills 4-7.

**Keywords:** Bloom, Curriculum, Primary School, Revised Bloom Taxonomy, Social Studies.

## GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye’de ve dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler neticesinde 2017 yılında eğitim kademelerindeki bütün öğretim programlarını güncellemiştir. Güncellenen programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçilmiştir (MEB, 2018:4). Dolayısıyla güncellenen programların denenmesi için pilot çalışmalar yapılmamış ve pilot çalışmalar programın uygulanması ile bütünleştirilmiştir. Programların uygulanması sırasında ve hemen sonrasında yapılacak izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemelerin yapılması planlanmaktadır (MEB, 2018:7). Bu kapsamda uygulamada olan öğretim programlarının incelenmesini amaçlayan çalışmalar ilerleyen zamanda MEB tarafından yapılması planlanan program güncellemeleri için önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da güncellenen programlardan birisidir. Sosyal Bilgiler dersi ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfları kapsayan bütünlük bir programdır. Dolayısıyla 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilkokul ve ortaokulu birbirine bağlayan bir geçiş programı özelliği göstermektedir. Öte yandan İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilkokulun temel öğretim anlayışı olan toplu öğretim ilkesini içeren birkaç dersten biridir. Toplu öğretim öğrenme konusu olan disiplinin gerçek yaşamdaki gibi bütünleştirilerek sunulmasıdır (Kaya, 2018:7). Sosyal



Bilgiler dersinin geçiş özelliği göstermesi ve toplu öğretim ilkesiyle hazırlanması 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesini önemli kılmaktadır. Çünkü ilgili program incelenerek hem ilkokulda temel öğretim anlayışının irdelenmesi hem de ortaokula geçiş sürecinin değerlendirilmesi sağlanabilir. Programların belirli açılardan incelenmesi ve irdelenmesi programların temel ögesi kazanımlar üzerinden sağlanabilmektedir.

Öğretim programlarında kazanımların incelenmesi, programın uygulanması sonucunda ulaşılması istenen beklentilerin somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda programların kazanımlar üzerinden çıktılarının standartlaştırılmasında çeşitli taksonomiler kullanılmaktadır. 1950'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında kazanımların belirlenmesi ve standartlaştırılması için taksonomiler geliştirilmiştir ancak bu taksonomiler içerisinde Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu en çok kabul gören olmuştur (Bümen, 2006:3). Zira Bloom ve arkadaşlarının (1956) geliştirmiş olduğu taksonomi, 22 farklı dile çevrilmiş ve 20. yüzyılda program geliştirmeyi etkileyen en önemli 10 kaynaktan biri seçilmiştir (Shane, 1981:312). Öte yandan program geliştirme, inceleme ve değerlendirme çalışmalarında kazanımların standartlaştırılması genel olarak Bloom ve arkadaşlarının (1956) çalışmaları sonucunda oluşturulan taksonomi ile gerçekleştirilmiştir (Krathwohl, 2002:253; Yurdabakan, 2012:328). Bloom ve arkadaşlarının çalışmaları sonucunda ortaya çıkan taksonomi; kazanımların sınıflandırılması, kazanımların davranışa dönüştürülmesi, öğrenmeleri sağlayacak öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve somut bir ölçme-değerlendirme yapılmasında sistematik ve çok yönlü bir araç olarak kullanılabilir.

Bloom Taksonomisinin temelinde ilgili öğretim sürecinin kazanımları yer almaktadır. Dolayısıyla kazanımlar, Bloom Taksonomisinin temel veri kaynağıdır. Bu bağlamda kazanımlar taksonomide bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar olarak tanımlanmıştır (Doğanay ve Sarı, 2007:52). Bloom Taksonomisinin kazanımlarının sınıflandırılmasında yer alan bilişsel alan; bilme, anlama, çözümlenme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Bilişsel alanda tanımlanan öğrenmelerde bilginin zihinsel süreçlerden geçirilmesi ve düşünme becerilerinin kullanılması vurgulanmaktadır (Özdemir, 2014:75). Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönelimler tanımlanmaktadır (Demirel, 2013:97). Taksonominin son kategorisi olan devinişsel alan ise psiko-motor koordinasyonu gerektiren somut davranış ve becerileri içermektedir (Senemoğlu, 2009:400). Her taksonomik alan öğrenme sürecinin tasarlanması veya çıktılarının standartlaştırılması açısından

önemlidir. Ancak öğrenme-öğretme açısından zihinsel süreçlerin daha çok vurgulanması (Burak, 2017:45) ve duyuşsal, devinişsel alanlardaki öğrenmelerin ve davranışların zihinsel süreçlere bağı olabilmesi bilişsel alanı bir adım daha öne çıkarmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan bu durumun taksonomik olarak bilişsel alanın daha yoğun kullanılmasını gerektirdiğı söylenebilir.

Bloom Taksonomisinin bilişsel alanı *bilme (hatırlama), anlama, uygulama, analiz, sentez* ve *değerlendirme* bilişsel süreç basamaklarını içeren hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Bümen, 2002; Demirel, 2013). Taksonomi uzun yıllar program geliştirme ve ölçme değerlendirme süreçlerinde bu yapıyla kullanılmıştır (Bümen, 2002:4). Ancak taksonominin hiyerarşik yapısının eleştirilmesi, bilişsel süreç basamaklarından *sentezin, değerlendirme* basamağını kapsayan daha üst düzey basamakta bulunduğu eleştirisi (Bümen, 2002:4) ve bilişsel alanı tanımlamak için bilgi boyutunun da işlevselleştirilmesi gerekliliğı nedeniyle Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yenilenmiştir. Yenilenmiş taksonomi Revize Bloom Taksonomisi olarak adlandırılmış ve Bloom Taksonomisinin tek boyutluluğunun aksine iki boyutlu bir yapıda tasarlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001:28-33). Yenilenmiş taksonomideki iki boyutlu tasarım kazanımları bilişsel alanda bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında sınıflandırabilmektedir. Bu taksonomideki “bilgi boyutu, öğrenciler ne biliyor, bilişsel süreç boyutu da öğrenciler nasıl düşünüyor sorusuna yanıt arar” (Demirel, 2013:107). Ayrıca bu taksonomide bilgi boyutuna, Bloom Taksonomisinden üç basamaklı bilgi boyutunun üzerine *üstbilişsel bilgi* basamağı eklenmiştir. Dolayısıyla Revize Bloom Taksonomisinde bilgi boyutu *olgusal, kavramsal, işlemsel* ve *üstbilişsel* bilgi olarak dört basamakta tanımlanmıştır. Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunda ise *değerlendir* ile *oluştur* (sentez) basamaklarının sıralamasında değişiklik yapılmış ve *oluştur* basamağı *değerlendir* basamağından daha üst beceri olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda yenilenmiş taksonomide bilişsel süreç boyutu *hatırla, anla, uygula, çözümler* (analiz et), *değerlendir* ve *oluştur* (sentez) sıralamasında tanımlanmıştır. Öte yandan bu basamaklar kendi içerisinde de düzeyel olarak iki kategorik süreç olarak sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda *hatırla, anla ve uygula* basamakları *alt düzey bilişsel süreçler* olarak tanımlanırken *çözümler, değerlendir ve oluştur* (sentez) basamakları ise *üst düzey bilişsel süreçler* olarak tanımlanmıştır (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008; Burak, 2017; Doğan ve Burak, 2018). Revize Bloom Taksonomisi genel olarak değerlendirildiğinde, artık öğretim sürecindeki kazanımlar bilişsel alanda, bilişsel ve bilgi basamakları kullanılarak ve bilişsel süreçlerde düzey oluşturularak sınıflandırılabilir. Dolayısıyla kazanımlar yenilenmiş

taksonomi ile bilişsel alanda sınıflandırılmak istendiğinde çok yönlü incelenerek daha kapsamlı sonuçlar verebilmektedir.

Bloom ya da Revize Bloom Taksonomisi öğretim programlarının kazanımlarının sınıflandırılması, ölçme-değerlendirme amacıyla hazırlanan soruların değerlendirilmesi veya ders kitaplarının incelenmesi amacıyla kullanılabilir. Bu bağlamda alanyazında farklı öğretim programları kazanımlarının Bloom Taksonomisi ve/veya Revize Bloom Taksonomisine göre incelenip değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Bekdemir ve Selim, 2008; Arı ve Gökler, 2012; Öner Sünkür ve Gezer, 2013; Kablan, Baran ve Hazar, 2013; Gezer, Şahin, Öner ve Sünkür, 2014; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017; Burak, 2017; Doğan ve Burak, 2018). Alanyazında yapılan çalışmaların birinde Özdemir, Altıok ve Baki (2015) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada 2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim programında yer alan 174 kazanım Revize Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Ancak Özdemir, Altıok ve Baki (2015) yaptıkları çalışmada, mevcut çalışmada incelenen öğretim programından önce uygulamada olan programı analiz etmişlerdir. Mevcut çalışmada incelenen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programı şuan uygulamada olan güncel programdır. Başka bir açıdan da Özdemir, Altıok ve Baki (2015) yapmış oldukları çalışmada kazanımları sadece Revize Bloom Taksonomisine göre inceleyip değerlendirmişlerdir. “Öğretim programlarında yer alan kazanımların sadece bilişsel alanda yer alamayacağı varsayımı, Revize Bloom Taksonomisine göre incelemenin Bloom Taksonomisi ile birlikte yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır” (Burak, 2017:47). Buna göre, bu çalışmada kazanımlar öncelikle Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda sınıflandırılmış ve daha sonra bilişsel alanda yer alan kazanımlar Revize Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu bakımdan yapılan çalışmada farklı bir bakış açısı sergilenerek alana katkı sunulması düşünülmüştür. Ayrıca mevcut çalışma sonucunda elde edilen bulguların MEB tarafından önümüzdeki yıllarda yapılması planlanan program güncelleme çalışmaları için katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2018 İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların Bloom ve Revize Bloom Taksonomisine göre incelenip sınıflandırılmasıdır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıda verilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

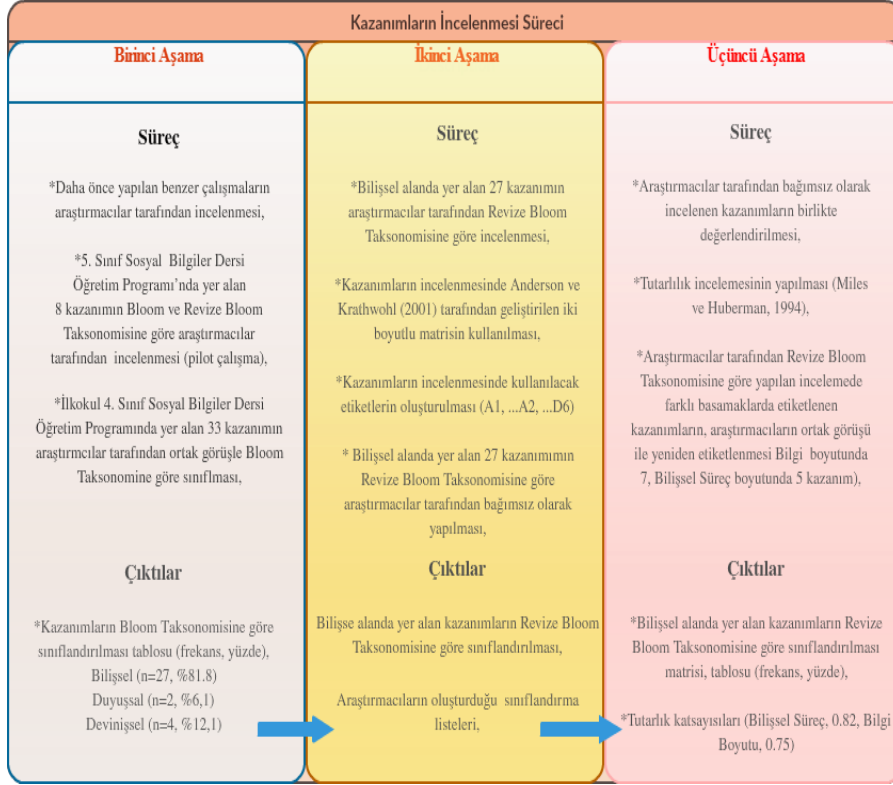
1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda dağılımı nasıldır?

2. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programında bilişsel alanda yer alan kazanımların bilgi boyutunda dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programında bilişsel alanda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutunda dağılımı nasıldır?

## **1. YÖNTEM**

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Bloom ve Revize Bloom Taksonomisine göre incelenip sınıflandırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecesine göre incelenmesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2014:192). MEB tarafından 2017 yılında güncellenen ve 2018 yılında uygulanmaya başlanan 4-7. sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bu çalışmada incelenen dokümanları oluşturmuştur (ilgili dokümanlar <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır). Belirtilen doküman içerisindeki 4. sınıf düzeyinde yer alan 33 kazanım ise bu çalışmanın veri kaynağı olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada kazanımlar üç aşamada incelenip sınıflandırılmıştır. Kazanımların inceleme süreci aşağıda **Şekil 1**'de sunulmuş ve devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

128/ Mehmet GÜLTEKİN/Durmuş BURAK, "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine Göre İncelenmesi" (121-140)



Şekil 1: Kazanımların incelenmesi süreci

Çalışmanın ilk aşamasında iki araştırmacı bir araya gelerek alanyazında bulunan çalışmalarını incelemiştir. Böylelikle kazanımları inceleyebilmesi için ortak bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamanın devamında, iki araştırmacı ilgili programın sarmal olması ve bu kapsamda da her sınıfta aynı öğrenme alanlarının (MEB, 2018:3) bulunması nedeniyle tercihen 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 8 kazanımı Bloom ve Revize Bloom Taksonomisine göre birlikte inceleyerek sınıflandırmış ve bir pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Böylelikle iki araştırmacının ortak bir yaklaşım elde etmesi sağlanmıştır. Bu aşamanın son bölümünde, mevcut çalışmanın verilerini oluşturan 33 kazanım araştırmacılar tarafından Bloom Taksonomisine göre bir bütün olarak incelenmiştir. Böylelikle ilgili kazanımlar araştırmacıların ortak görüşü doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda incelenip sınıflandırılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, ilk aşamada araştırmacıların ortak görüşü ile bilişsel alanda olduğuna karar verilen kazanımlar Revize Bloom

Taksonomisine göre ikinci defa incelenip sınıflandırılmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırmacılar yapacakları incelemede kullanacakları etiketleri ortak görüşle belirlenmişlerdir (A1 ..., A6, ..., D1 ..., D6). Aşamaların devamında daha önce bilişsel alanda olduğu belirlenen 27 kazanım araştırmacılar tarafından Revize Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan çözümlenmeler bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Anderson ve Krathwohl (2001:33) tarafından geliştirilen iki boyutlu matris çözümlenme anahtarı olarak kullanılmıştır (bakınız **Tablo 1**).

Çalışmanın son aşamasında araştırmacılar tarafından Revize Bloom Taksonomisine göre bağımsız olarak çözümlenen kazanımlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma işleminde kazanımlar bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından ikili bir incelemeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda bağımsız yapılan çözümlenmelerin tutarlılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların çözümlenmelerinin tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)” formülü ile belirlenmiştir. Yapılan tutarlık incelemesi sonucuna göre araştırmacıların çözümlenmelerinin bilgi boyutunda 0.75, bilişsel süreç boyutunda ise 0.82 düzeyinde tutarlı olduğu hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacıların gerçekleştirdiği çözümlenmelerin yüksek düzeyde tutarlı olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırmacılar tarafından yapılan çözümlenmelerde bilgi boyutunda farklı basamaklara yerleştirilen 7 ve bilişsel süreç boyutunda farklı basamaklarda değerlendirilen 5 kazanım olduğu görülmüştür. Bu kapsamda da ilgili kazanımlar araştırmacılar tarafından bir arada değerlendirilmiş ve ortak bir görüş oluşturularak yeniden çözümlenmiştir.

**Tablo 1:** Kazanımların Çözümlenmesinde Kullanılan İki Boyutlu Matris

Boyutlar	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Oluştur
A. Olgusal Bilgi	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Kavramsal Bilgi	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. İşlemsel Bilgi	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Üstbilişsel Bilgi	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan kazanım çözümlenmesinde kazanım ifadeleri Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine uygun olarak isim ve/veya fiil kısımları bağlamında

incelenmiştir. Bloom Taksonomisine göre çözümlenmelerde kazanımın fiil ifadesi dikkate alınırken Revize Bloom Taksonomisine göre çözümlenmelerde kazanımın isim ve fiil ifadeleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin: "4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar." kazanımı öncelikle Bloom Taksonomisine göre fiil ifadesi üzerinden çözümlenmiştir. Bu kazanımın fiil kısmını oluşturan "... saygı ile karşılar." ifadesinin değerlendirilmesi sonucunda, kazanımın duyuşsal alanda olduğu belirlenmiş ve Revize Bloom Taksonomisine göre çözümlenmesi yapılmamıştır. Başka bir kazanım örneğinde "4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder." ifadesi öncelikle fiil ifadesi üzerinden Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu kazanımın fiil kısmını oluşturan "... ayırt eder." ifadesinin değerlendirilmesi sonucunda, kazanımın bilişsel alanda yer aldığı saptanmıştır. Bu doğrultuda da bilişsel alanda olduğu saptanan ilgili kazanımın Revize Bloom Taksonomisine göre ayrıca çözümlenmesi yapılmıştır. Bilişsel alanda olduğu saptanan "4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder." kazanımı öncelikle isim ve fiil ifadesine ayrılmıştır. Bu kazanımın isim kısmını oluşturan "... doğal ve beşerî unsurları..." ifadesi Revize Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre değerlendirilmiş ve kazanımın bilgi boyutunun *kavramsal bilgi* basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Öte yandan bu kazanımın fiil kısmını oluşturan "... ayırt eder." ifadesi Revize Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmiş ve bu kazanımın bilişsel süreç boyutunun *anla* basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilişsel alanda yer alan ilgili "4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder." kazanımı Revize Bloom Taksonomisine göre yapılan ikili değerlendirmeye göre çözümlenme anahtarı olarak kullanılan matrisin *B2* alanına yerleştirilmiştir.

## 2. BULGULAR

Bu çalışmada 2017 yılında güncellenen ve 2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları Bloom ve Revize Bloom Taksonomilerine göre incelenmiştir. İlgili öğretim programının 4. sınıf düzeyinde bulunan 33 kazanımı ilk önce Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda değerlendirilmiş ve çözümlenmiştir. Çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular **Tablo 2**'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Kazanımların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Kazanımın Alanı	N	%
Bilişsel Alan	27	81.8
Duyuşsal Alan	2	6.1
Devinişsel Alan	4	12.1
Toplam	33	100

**Tablo 2**'ye göre ilgili 33 kazanımın %81.8'inin (n= 27) *bilişsel*, %6.1'inin (n= 2) *duyuşsal* ve %12.1'inin (n= 4) ise *devinişsel* alanda yer aldığı saptanmıştır. Bloom Taksonomisine göre kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alanda bulunduğu tespit edilmiştir (Kazanımları incelemek için EK-1'e bakabilirsiniz). Bilişsel alanda bulunduğu tespit edilen 27 kazanımın daha ayrıntılı şekilde incelenebilmesi için ikinci aşamada bu kazanımlar Revize Bloom Taksonomisine göre çözümlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular **Tablo 3**'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Kazanımların Revize Bloom Taksonomisi Matrisinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu					
	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Oluştur
A. Olgusal Bilgi	4.5.2.	4.1.2. 4.1.4. 4.2.4. 4.7.2.	4.7.1.			
B. Kavramsal Bilgi	4.1.3.	4.1.1. 4.2.2. 4.2.3. 4.3.1. 4.3.5. 4.4.1. 4.4.3. 4.6.1. 4.7.3.	4.2.1.	4.3.3. 4.5.1. 4.6.4.	4.4.2.	4.4.4.
C. İşlemsel Bilgi			4.3.2. 4.3.4. 4.3.6.			4.6.3.
D. Üstbilişsel Bilgi			4.5.4.			



**Tablo 3'e** göre bilişsel alanda çözümlenen 27 kazanım bilişsel alanın dört farklı bilgi boyutunda dağılım göstermiştir. Bu kazanımların 6'sı *olgusal*, 16'sı *kavramsal*, 4'ü *işlemsel* ve 1'i *üstbilişsel bilgi* boyutlarında yer almıştır. Öte yandan Tablo 3'te verilen bulgulara göre kazanımların bilişsel süreç boyutundaki dağılımı incelendiğinde 2'sinin *hatırla*, 13'ünün *anla*, 6'sının *uygula*, 3'ünün *çözümle*, 1'inin *değerlendir* ve 2'sinin *oluştur* boyutlarında bulunduğu belirlenmiştir (Kazanımları incelemek için EK-1'e bakabilirsiniz). Revize Bloom Taksonomisine göre çözümlenen kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında yüzde, frekans dağılımları **Tablo 4'te** verilmiştir.

**Tablo 4:** Kazanımların Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarında Dağılımı

Bilişsel Süreçler	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Hatırla	1	3.7	1	3.7	-	-	-	-	2	7.4
Anla	4	14.8	9	33.3	-	-	-	-	13	48.2
Uygula	1	3.7	1	3.7	3	11.1	1	3.7	6	22.2
Çözümle	-	-	3	11.1	-	-	-	-	3	11.1
Değerlendir	-	-	1	3.7	-	-	-	-	1	3.7
Oluştur	-	-	1	3.7	1	3.7	-	-	2	7.4
Toplam	6	22.2	16	59.3	4	14.8	1	3.7	27	100

**Tablo 4'e** göre, bilişsel alanda yer alan 27 kazanımın bilgi boyutunda dağılımı incelendiğinde kazanımların %22.2'sinin (*n*= 6) *olgusal*, %59.3'ünün (*n*= 16) *kavramsal*, %14.8'inin (*n*=4) *işlemsel* ve %3.7'sinin (*n*= 1) *üstbilişsel bilgi* boyutlarında yer aldığı belirlenmiştir. Aynı kazanımların bilişsel süreç boyutundaki dağılımını incelendiğinde ise kazanımların %7.4'ünün (*n*= 2) *hatırla*, %48.2'sinin (*n*= 13) *anla*, %22.2'sinin (*n*= 6) *uygula*, %11.1'inin (*n*= 3) *çözümle*, %3.7'sinin (*n*= 1) *değerlendir* ve %7.4'ünün (*n*= 2) *oluştur* bilişsel süreç boyutlarında bulunduğu saptanmıştır. Öte yandan bilişsel alanda yer alan kazanımların bilişsel süreç açısından incelenebilmesi için bilişsel süreç boyutlarının alt ve üst düzey basamaklar olarak sınıflandırılması kullanılmaktadır. Bu iki kategorinin oluşturulması için bilişsel süreç boyutlarından *hatırla*, *anla* ve *uygula* basamakları alt düzey, *çözümle*, *değerlendir* ve *oluştur* basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008; Burak, 2017; Doğan ve Burak, 2018). Bilişsel alanın bilişsel süreçler boyutunda incelenen kazanımları alt ve üst düzey olarak sınıflandırıldığında kazanımların %67.8'inin (*n*= 21) *alt düzey*, %22.2'sinin (*n*= 6) *üst düzey düşünme* beceri basamaklarında yer aldığı görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Bloom ve Revize Bloom Taksonomisine göre incelenip sınıflandırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında çalışmada programda yer alan 33 kazanım analiz edilmiştir. Yapılan analizden elde edilen bulgulara göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 33 kazanımın %81.8'inin (n= 27) *bilişsel*, %6.1'inin (n= 2) *duyuşsal* ve %12.1'inin (n= 4) *devinişsel* alanda yer aldığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre kazanımların büyük çoğunluğu bilişsel alanda bulunmaktadır. Güncellenen programların temel perspektifinde değerler eğitimi önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2018:4). Değerler eğitimi bilgi temelinde bilişsel, duyuğu temelinde duyuşsal ve davranışlar temelinde devinişsel alanları içermektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016:11). Ancak değerler eğitiminde daha çok duyuşsal yönelimleri içeren duyuşsal özelliklerin yoğun olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu durumun temel kanıtı MEB'in (2018:4) programda belirttiği kök değerlerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi duyuğu ve duyuş ağırlıklı beceriler olmasıdır. Bu kapsamda programın temel perspektifi doğrultusunda duyuşsal alanda yer alan kazanımların doğal olarak baskın olması beklenebilir. Ancak elde edilen bulgulara göre duyuşsal alanda kazanım sayısının oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu durum programın temele aldığı anlayışı yansıtmak açısından 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Öte yandan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları, 4-7. sınıfları kapsayan, bütünlük ve sarmak bir yapıdan oluşmaktadır (MEB, 2018:3). Dolayısıyla duyuşsal alanda yer alan kazanımların farklı sınıf düzeylerinde daha homojen dağılım göstermesi muhtemeldir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının farklı sınıf düzeylerinde de benzer şekilde incelenmesi ve inceleme sonuçlarının bu çalışmada elde edilen bulgularla karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre bilişsel alanda yer alan 27 kazanımın %22.2'sinin (n= 6) *olgusal*, %59.3'ünün (n= 16) *kavramsal*, %14.8'inin (n= 4) *işlemsel* ve %3.7'sinin (n= 1) *üstbilişsel bilgi* basamaklarında bulunduğu belirlenmiştir. Kazanımların büyük çoğunluğunun daha çok olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olduğu görülmektedir (%81.5, n= 22). Olgusal ve kavramsal bilginin ana muhtevası bir disiplinin temelinde yer alan olay, olgu, kavram ve ilkelerden oluşmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001:28). İlkokul 4. sınıf, sosyal bilgiler öğretiminin ilk basamağıdır. Dolayısıyla ilgili disiplinin temeli bu sınıf

düzeyinde oluşmaktadır. Bu kapsamda bilişsel alanda yer alan kazanımların bilgi boyutunun temel düzeyinde bulunması beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Ancak elde edilen bu bulgudan yola çıkarak programın doğası gereği üst sınıflarda işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamaklarının daha yoğun olması beklenebilir. Özellikle bu noktada üstbilginin, bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması ve bu öğrenmeleri kullanılması süreçleri (Ormrod, 2012:292) olarak tanımlandığı göz önüne alındığında, üstbilginin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programında önemle vurgulanan *öğrenmeyi öğrenme* yetkinliğinin (MEB, 2018:5) üstbilişsel bilgi basamağında yer alan nitelikleri içerdiği düşünülebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre üstbilişsel bilgi basamağında yer alan kazanım sayısı neredeyse hiç yok denecek kadar azdır (n= 1). Bu açıdan programda vurgulanan sekiz temel yetkinlikten biri olan *öğrenmeyi öğrenme* konusunda programın anlayışı ile kazanımlarının çelişkiye düştüğü söylenebilir. Bu kapsamda daha genel bir çıkarım yapabilmek için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının farklı sınıf düzeylerinde de benzer şekilde incelenmesi ve inceleme sonuçlarının bu çalışmada elde edilen bulgularla karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında benzer bir çalışmada 2018 programından önce uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Özdemir, Altıok ve Baki (2015) tarafından incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre incelenen kazanımların yaklaşık %77’si (n= 30) *olgusal* ve *kavramsal* bilgi basamaklarında yer almıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmada elde edilen bulgular ile Özdemir, Altıok ve Baki’nin (2015) daha önceki programı incelediği çalışmalarında bilişsel alanın bilgi basamaklarında elde ettiği bulgular örtüşmektedir. Dolayısıyla güncellenen programın daha önceki programla yapısal olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre bilişsel alanda yer alan 27 kazanımın %7.4’ünün (n= 2) *hatırla*, %48.2’sinin (n= 13) *anla*, %22.2’sinin (n= 6) *uygula*, %11.1’inin (n= 3) *çözümle*, %3.7’sinin (n= 1) *değerlendir* ve %7.4’ünün (n=2) *oluştur* bilişsel süreç basamaklarında yer aldığı saptanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre kazanımların %67.8’inin (n= 21) *alt düzey*, %22.2’sinin (n= 6) *üst düzey düşünme* beceri alanlarında bulunduğu belirlenmiştir. Kazanımların alt düzey düşünme becerilerinde (*hatırla*, *anla* ve *uygula*) yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren, hayatın her alanında uygulanabilecek eleştirel sorgulama niteliğine ve inovatif düşünme becerisine dayalı bir öğretim amaçlanmaktadır (MEB, 2018:5). Eleştirel, analitik, yaratıcı ve inovatif düşünme üst düzey bilişsel süreçleri tanımlamaktadır. Aydın ve Yılmaz’a (2010:62) göre öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kazanması

için üst düzey bilişsel kategorilere yönelik kazanımların sunulması gerekmektedir. Ancak programda bilişsel alanda yer alan kazanımların %22.2'si (n= 6) üst düzey düşünme becerilerine (*çözümle, değerlendir ve oluştur*) yöneliktir. Bu açıdan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik genel amaca ulaşılmasında programın kazanımlarının bir sınırlılık oluşturabileceği düşünülebilir. Öte yandan Özdemir, Altıok ve Baki'nin (2015) mevcut programdan önce kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı incelediği çalışmada da 4. sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğu bilişsel süreç boyutunun hatırla, anla basamaklarındadır. Ayrıca ilgili çalışmada 4. sınıf düzeyinde analiz edilen kazanımların %70'i (n= 27) alt düzey düşünme becerilerini içermektedir. Bu açıdan da mevcut çalışmanın bulguları Özdemir, Altıok ve Baki'nin (2015) daha önceki programı incelediği çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla kazanımların yapısal olarak önceki ve mevcut programda benzer olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazında daha önce farklı derslerin öğretim programlarının incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Bekdemir ve Selim, 2008; Arı ve Gökler, 2012; Öner Sünkür ve Meral, 2013; Kablan, Baran ve Hazar, 2013; Gezer, Şahin, Öner ve Sünkür, 2014; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017; Burak, 2017; Doğan ve Burak, 2018). Ancak bu çalışmada ve diğer çalışmalarda değerlendirilen programlar, öğretim içerisinde resmi olarak bir çerçeve oluşturmak amacıyla incelenmiştir. Öte yandan programlarda yer alan kazanımlar sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinlikler ile öğretmenlerin elinde canlanmaktadır. Dolayısıyla programlarda yer alan kazanımlar öğretim etkinlikleri doğrultusunda bir alt sınır düzey oluşturabilmektedir. Yani aynı kazanımlar öğrenme-öğretme sürecinde farklı alanlarda (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) veya bilişsel alanda daha üst düzey bilgi ve bilişsel süreç basamaklarında yer alabilir. Dolayısıyla çerçeve programın incelendiği bu çalışmanın bulgularının daha duyarlı değerlendirilebilmesi için saha araştırmaları yapılması ve birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir.

MEB, programların uygulanması sırasında ve hemen sonrasında yapılacak izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemelerin yapılmasını planlamaktadır (MEB, 2018:7). Bu bağlamda programların incelendiği çalışmalardan elde edilen bulguların MEB için bir kılavuz olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak, 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yapılması planlanan güncellemelerde, programın vurguladığı millî ve manevî değerleri kazandırmaya yönelik duyuşsal kazanımlara daha

çok yer verilmesi, bilişsel süreç boyutunda çözümlerle, değerlendir ve oluştur basamaklarında (inovatif düşünme yetkinliğine yönelik) daha fazla kazanım tanımlanması ve bilgi boyutunda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğini daha fazla vurgulayan üstbilişsel bilgi basamağında kazanımların oluşturulması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Arı**, Asım ve **Gökler**, Zehra Sümeyye (2012), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları ve SBS Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Anderson**, Lorin W., & **Krathwohl**, David R. (2001), *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Aydın**, Nuray ve **Yılmaz**, Aydın (2010), Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, s. 57-68.
- Bekdemir**, Mehmet ve **Selim**, Yavuz (2008), Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), s. 185-196.
- Bloom**, Benjamin S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Burak**, Durmuş (2017), 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), s. 44-58.
- Bümen**, Nilay T. (2006), Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Crowe** Alison, **Dirks** Clarissa, & **Wenderoth**, Mary P. (2008), Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy To Enhance Student Learning in Biology, *CBE Life Sciences Education*, 7, s. 368–381.
- Demirel**, Özcan (2013), *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan**, Yakup ve **Burak**, Durmuş (2018), 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), s. 34-56. doi: 10.29329/mjer.2018.138.3
- Doğanay**, Ahmet ve **Sarı**, Mediha (2007), Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğin Seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 37-81). Ankara: Pegem Yayınları.
- Eroğlu**, Duygu ve **Sarar Kuzu**, Tülay (2014), Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının Ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, *Başkent University Journal of Education*, 1(1), s. 72-80.
- Ekşi**, Halil ve **Katılmış**, Ahmet (2016), *Uygulama Örnekleriyle: Değerler Eğitimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gezer**, Melehat, **Şahin**, İbrahim F., **Öner Sünkür**, Meral ve **Meral**, Elif (2014), 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), s. 433-455.
- Kablan**, Zeynel, **Baran**, Tuğba ve **Hazer**, Ömer (2013), İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), s. 347-366.
- Kaya**, Erdoğan (2018), *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Temeli: Toplu Öğretim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Krathwohl**, David R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), s. 212-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB** (2018), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (4., 5., 6. ve 7. sınıflar), Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles**, Matthew. B., & **Huberman** A. Michael (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, California: Sage Publications.
- Ormrod**, Jeanne E. (2012), *Human Learning*, Boston: Pearson.
- Öner Sünkür**, Meral ve **Gezer**, Melehat (2013), Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi.

4th International Conference on New Horizons in Education (İNTE),  
25-27 Haziran 2013, Roma, İtalya.

- Özdemir**, Soner M. (2014), Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Süreçlerinin Unsurları, G. Ocak (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (s. 57-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir**, Soner M., **Altıok**, Serhat ve **Baki**, Nurcan (2015), Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), s. 363-375.
- Senemoğlu**, Nuray (2009), *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shane**, Harold G. (1981), Significant Writings That Have Influenced the Curriculum: 1906-81. *Phi Delta Kappan*, 63, s. 311-314.
- Yıldırım**, Ali ve **Şimşek**, Hasan (2014), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan**, İrfan (2012), Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), s. 327-348.
- Zorluoğlu**, Seraceddin, L., **Şahintürk**, Ayşe ve **Bağrıyanık**, Kübra, E. (2017), 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), s. 1-15.

## EK-1

- 2018 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları
- 4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur (BİLİŞSEL-B2).
- 4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar (BİLİŞSEL-A2).
- 4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır (BİLİŞSEL-B1).
- 4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar (BİLİŞSEL-A2).
- 4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar (DUYUŞSAL).
- 4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar (BİLİŞSEL-C2).

- 4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir (BİLİŞSEL-B2).
- 4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır (BİLİŞSEL-B2).
- 4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar (BİLİŞSEL A2).
- 4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur (BİLİŞSEL-B2).
- 4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer (BİLİŞSEL-C3).
- 4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder (BİLİŞSEL-B4).
- 4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır (BİLİŞSEL-C3).
- 4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (BİLİŞSEL-B2).
- 4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar (BİLİŞSEL-C3).
- 4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır (BİLİŞSEL-B2).
- 4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır (BİLİŞSEL-B5)
- 4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır (BİLİŞSEL-B2).
- 4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir (BİLİŞSEL-B6)
- 4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır (DEVİNİŞSEL).
- 4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar (BİLİŞSEL-B4).
- 4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır (BİLİŞSEL-A1).
- 4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler (DEVİNİŞSEL)
- 4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur (BİLİŞSEL-D3).
- 4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır (DEVİNİŞSEL).
- 4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir (BİLİŞSEL-B2)
- 4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır (DEVİNİŞSEL).
- 4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir (BİLİŞSEL-C6).



4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar (BİLİŞSEL-B4).

4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır (BİLİŞSEL-A3).

4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar (BİLİŞSEL-A2).

4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır (BİLİŞSEL-B2)

4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir (DUYUŞSAL)

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**  
**ISSN 2146-4561**  
**Aralık/December 2019, 9 (18): 141-162**

Dünden Bugüne Paranın Tarihi ve Türkiye’de Kâğıt Para Kullanımı  
The History of Money from Yesterday to Today and Usage of Banknotes  
in Turkey

**Murat FİDAN**

Dr. Öğretim Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İİBF,  
Kastamonu/TÜRKİYE  
e-posta: [mfidan@kastamonu.edu.tr](mailto:mfidan@kastamonu.edu.tr)  
Orcid: 0000-0003-1545-9749

**Serkan DİLEK**

Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İİBF,  
Kastamonu/TÜRKİYE  
e-posta: [sdilek@kastamonu.edu.tr](mailto:sdilek@kastamonu.edu.tr)  
Orcid: 0000-0002-0393-4509

**Ayşegül ESEV**

Kastamonu Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü.  
e-posta: [Aysglesv@gmail.com](mailto:Aysglesv@gmail.com)  
Orcid: 0000-0002-0876-9522

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi /Research Article  
**Geliş Tarihi/ Received:** 29 Ağustos/29 August 2019  
**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December 2019  
**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Fidan, Murat ve Dilek, Serkan ve Esev Ayşegül, (2019), Dünden Bugüne Paranın Tarihi Ve Türkiye’de Kâğıt Para Kullanımı/The History of Money from Yesterday to Today And Usage of Banknotes in Turkey, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 141-162, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.613107>

Rights reserved.  
For Permissions  
[sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr)

## DÜNDEM BUGÜNE PARANIN TARİHİ VE TÜRKİYE’DE KÂĞIT PARA KULLANIMI<sup>1</sup>

### ÖZ

İnsanlar eski çağlardan itibaren coğrafi ve iklim şartlarına bağlı olarak üretimini gerçekleştiremedikleri ancak ihtiyaç duydukları ürünleri, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla diğer insanlar ile takas etmişlerdir. Daha sonra bu işlemlerin kolay yapılabilmesi amacıyla toplum tarafından genel kabul gören bir araca ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaç nedeniyle insanların kıymet atfettikleri ve ulaşılması kolay olmayan araçlar kullanılmıştır. Ancak insanlığın çoğalması ve alışverişte kullanılan ürünlerin kullanım zorluğundan dolayı araç olarak önceleri altın, gümüş ve bakır gibi değerli madenlerden üretilmiştir. Daha sonraki dönemlerde kullanım kolaylığı olması sebebiyle toplumlar kâğıt para kullanmaya başlamışlardır. Zamanla da kâğıt para yaygın kullanılır hale gelmiştir. Günümüzde paranın kolay kullanımı daha ileri seviyeye taşınmış, çeşitli kripto ve sanal paraların ortaya çıkması söz konusu olmuştur. Bu alanda devletlerin olduğu kadar farklı şirketlerin, değişik kurum ve kuruluşların da kripto para ve sanal para çalışmaları yaptığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple hem kâğıt hem de kripto ve sanal paraların kullanımının mevcut olduğu bir geçiş dönemiyle karşı karşıya kalındığı gözlenmektedir. Bu çalışmada paranın zaman içerisinde değişimi ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından kullanılan paranın tarihi süreci ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Para, Para Tarihi, Banknot, Türkiye

### THE HISTORY OF MONEY FROM YESTERDAY TO TODAY AND USAGE OF BANKNOTES IN TURKEY

### ABSTRACT

From the ancient times people traded the goods in which they could not produce due to geographical and climatic conditions, to meet their needs. Then they needed a tool which is used to do these trade actions and generally accepted by society. Because of this need, people used tools which is attributed value and can not be reached easily. However, due to the proliferation of mankind and the difficulty of using the products used in shopping, precious metals such as gold, silver and copper were used as a payment tool in the beginning. In the later stages, societies started to use paper money and paper money started to be used extensively over time. Today, the usage of money has been improved, various crypto currencies and virtual currencies have emerged. In this field, it is observed that crypto money and virtual money studies are carried out in different companies as well as governments. It is observed that the uncertainties and uneasiness are quite intense in these days when there is a transition period between the use of crypto currency and virtual money

<sup>1</sup> 7. SCF 11-13 Nisan 2019 kongresinde sunulan “Dünden Bugüne Paranın Tarihi” isimli bildirinin genişletilmiş halidir.

from paper money. In this study the historical process of the money used by the Republic of Turkey in the exchange and when the money is handled.

**Keywords:** Money Date Money, Banknotes, Turkey

## GİRİŞ

Tarihin ilk dönemlerinde ticaret günümüzdeki kadar yaygın halde değildi bundan dolayı mübadele yani trampa ekonomisi mevcuttu. Diğer bir deyişle mallar, başka mallar ile değış tokuş edilirdi. Aristoteles bir malın diğeriyle değış tokuş edildiğı sistemi ticaretin en eski türü olarak tanımlamıştır (Tekin, 2008:14; Aristoteles, 1975). İlk bakışta kolay bir sistem gibi görülen trampa sisteminin daha ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde işin derinliğine inildiğinde zor bir yöntem olduğu görülebilir. Trampa ekonomisinde birbirinin malına ihtiyaç duyan iki kişinin karşılaşması gereklidir. Üstelik bu karşılaşan iki kişinin değışim oranı üzerinde mutabık kalmaları gereklidir. Örneğin; geyik avlayan kişinin elinde geyik eti ve geyik derisi vardır ve dağ çileğı ihtiyacı varsa geyik eti karşılığında kendisine dağ çileğı verecek birini bulmalıdır. Bulduktan sonra da iş bitmemektedir. Bulduktan sonra da geyik eti karşılığında ne kadar dağ çileğı alacağı konusunda anlaşmaları gereklidir. Bu ise oldukça zahmetli ve zor bir süreçtir, büyük işlem maliyetleri gerektirmektedir (Kamalak, 1980:71).

İhtiyaçları olan bir varlık olarak yaratılmış insanların tarih boyunca bu ihtiyaçlarını tek başlarına karşılamaları da mümkün olmamıştır. Birlikte veya başkaları tarafından üretilen malları bir şekilde elde etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle alım-satım (ticaret) ortaya çıkmış, alım-satım esnasında kullanılan trampa ekonomisinin zorlukları da paranın icadını zorunlu hale getirmiştir. Paranın icadından evvel kurutulmuş balık, kumaş, tütün, deniz kabuğı, kürk gibi insanoğlu tarafından kıymet atfedilen bazı değerli maddeler ve mallar takas aracı olarak kullanılmıştır (Carradice-Price, 2001:14; Yıldırım, 2006:15). Bu yönüyle ilk dönemlerde genel olarak tahıl ürünleri, hayvanlar ve diğer mallar para olarak kullanılmıştır. İnsanların yerleşik düzene geçmeleri ile beraber ise kıymet atfedilen madde ve malların taşınma, bölünme ve saklanma gibi zorluğu nedeniyle doğada az ve elde etmesi zor olan değerli maden külçeler para olarak kullanılmaya başlanmıştır (Keş ve Turgut, 2015:33).

Ticarette kullanılan ilk paralar, altın, gümüş veya bakır gibi dönemin ulaşılma zorluğuna bağılı olarak değerli kabul edilen madenlerden imal edilmiştir. Böylece insanların zihninde değıer kavramı ortaya çıkmıştır. Ticaret ve ekonominin gelişmesi ve daha karmaşık hale gelmesi ile beraber başka madenler ve kâğıttan üretilen paralar kullanıma girmiştir. Kâğıt

paranın yanında çek, senet, hisse senedi, tahvil ve türev ürün sözleşmeleri de ekonomide yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde kullanım kolaylığı, taksit yapma imkânları gibi nedenlerden ötürü kredi ve banka kartlarının kullanımının arttığı görülmektedir. E-ticaretin yaygınlaşması da kredi ve banka kartları kullanımının artmasının temel nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Yükçü ve Atağan, 2011:97).

Bu çalışmada insanların kullandığı paranın zaman içerisinde geçirdiği aşamalar ele alınacaktır. Makalenin amacı geçmişten yani ilk paranın bulunuşundan bugüne kadar olan zaman diliminde kullanılan para çeşidi olan sikke, kâğıt para, kripto ve sanal paranın hangi ihtiyaçlarla ortaya çıktığını araştırmaktır. Bu amaçla literatür taraması yoluyla paranın geçirmiş olduğu değişim ele alınmıştır.

## 1. PARANIN ORTAYA ÇIKIŞI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Taş devrinde insanlar küçük topluluklar halinde yaşarken para olarak kabul edilebilecek bir araca ihtiyaç duymamıştır. Zira insanın çevresini tanıma çabasına bağlı olarak sahip olduğu bilgi, onun ihtiyaçlarının da en asgari düzeyde olmasını beraberinde getirmiştir. Özellikleri kısıtlanmış bir başka ifade ile demo bir varlık olarak yaratılan insan, güç birliği yapması gerektiğini, dolayısıyla da diğer insanlar ile bir arada kabileler halinde yaşaması gerektiğini öğrenmiştir. Kabilenin üyesi olan bireyler, işleri paylaşarak ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Bu topluluklar avcı ve toplayıcı olarak yaşamlarını devam ettirmişlerdir. Avlanma işine, kabilenin erkek bireyleri, meyve ve sebze toplama işine de genellikle kabilenin kadın bireyleri birlikte çıkmışlardır. Avda başarılı olan veya daha çok meyve toplayan kişinin ödülü; kabilede gördüğü saygı ve prestij şeklinde olmuştur (Ponting, 2000:29-33).

İnsanın avcılık ve toplayıcılık dönemlerini çeşitli aşamalara ayırmak mümkündür. Bu aşamalar şu şekilde ifade edilebilir: “(1) Boyun eğme; insanın çevreyi olduğu gibi kabullenmesine bağlı olarak doğayı mevcut biçimi ile kullanması. (2) Toplayıcılık; yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yiyeceğin toplanabilmesine yönelik insanın çevresinde deneme yanılma sürecini içermesi. (3) Avcılık ve balıkçılık; bu dönemde insan çevresindeki hayvanları az da olsa teknoloji kullanarak avlaması ve doğaya olan etkisinin giderek artması (Gökdayı, 1997:2021)”. Bu süreç içerisinde insan geniş bir çevreden daha ziyade kendi yaşam alanı içinde var olan iklim şartlarında ulaşabildiği yakın çevresinde bulunan hayvan ve bitkilerden yararlanmıştır (Ertürk, 1996:26-27).

İnsanın edindiği tecrübe, bilgi birikimi ve toprağa olan bağımlılığının artması sonrasında zamanla teknoloji ve ekonomi alanında yeni gelişmeler görülmeye başlanmıştır. Bu sayede insanların ihtiyaçlarında ortaya çıkan çeşitlilik, yeni malların üretilmesini de beraberinde getirmiştir. Ancak tıpkı insanın özelliklerinin kısıtlı olması gibi yaşam alanı olan Dünya'nın da coğrafi ve iklim şartlarında gözlemlenen farklılıklar bir nevi kısıtlılığı ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla insan ihtiyaçlarını kendi yaşam alanında karşılayabilmekte zorlanmıştır. Bunun üzerine bazı ürünlerin farklı yaşam alanlarından ve farklı kabilelerden takas yoluyla karşılanması gerekmiştir. İlk takas işlemleri sopalar üzerine çentik atılarak kaydedilmeye başlanmıştır. Bu örnekler trampa ekonomisinin doğuşunu göstermektedir. Bir tarafın elindeki malı vererek karşı taraftan başka malı talep ettiği sisteme takas ekonomisi denmektedir. Bu dönemlerde insanın, Adam Smith'in "değer" kavramını izahı esnasında ifade ettiği gibi belirli bir nesnenin faydası veya diğer malları satın alma gücünden dolayı "para" kavramına ihtiyaç hissetmediğini söyleyebiliriz (Ricardo, 1817).

Yerleşik hayatın daha sistematik yaşanmaya başlandığı Mezopotamya; insanın tarım ile ilgili faaliyetlerinde tecrübe ve bilgi birikimini kullandığı ve geliştirdiği önemli bir yaşam merkezi olmuştur. Tarım ile ilgili faaliyetlerin artması, malların çeşitlenmesini beraberinde getirmiş bundan dolayı mal değişimi için kullanılan takas ekonomisi yetersiz kalmaya başlamıştır. Takas ekonomisinin işlerliğini kaybetmesinin temelinde; malın dayanıklılık, kıtlık-bolluk durumu gibi pek çok neden bulunmaktadır. Örneğin; takas için tarafların karşılıklı isteklerinin uyuşmadığı durumlara çokça rastlanılmaya başlanmıştır. Taze meyve ile tahıl değiştirmek istendiğinde tahıl olgunlaşmamış ise işlem imkansız hale gelmekteydi. Benzer biçimde malların biri çabuk bozulan (balık, tereyağı gibi) diğeri uzun süre dayanıklı (tuz, bal gibi) bir mal ise takas sonucunda bir taraf uzun süre fayda sağlamakta diğeri ise kısa dönem fayda sağlamaktadır. Bu da takas/ trampa işlemlerinin yapılmasını zorlaştırmaktaydı.

Malların değerinin belirlenmesi, alacak verecek hesabının tutulması için yeni yöntemler geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Takasın uzun ömürlü, dayanıklı ve herkesin talep edebileceği bir ara mal ile yapılması mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Mezopotamya'da en çok talep edilen mallar altın, gümüş, bakır ve arpa gibi mallardı (Akbulut, 2011). İlk olarak mal paralar kullanılmıştır. Altay bölgesinde Ursul nehri civarlarında Tuyayhta kurganlarında bulunan ve MÖ V-IV. yüzyıla ait olduğu düşünülen istiridye kabukları, Türk kültüründe sadece süs eşyası olarak değil aynı zamanda para olarak da kullanılmıştır (Ögel, 1991:37). Koço Uygur devletinde ticaret esnasında ödeme aracı olarak pamuklu kumaş (*böz*,

*kuanpu*), madenî para (*altun, kümüş, bakır*) ve kâğıt para (*çav*) kullanılmıştır (Zieme, 1976:247; Özyetgin, 2005:154). Para olarak kullanılmasa dahi tek başına bir değeri olan nesnelere değişim aracı olarak kullanılmasına mal para sistemi denmektedir (Çalışkan, 2019:81). Dünyanın çeşitli bölgelerinde post, hurma, çay, tütün, zeytinyağı (Atlan, 1993:12-13), demir, ipek, kürk, deri, balta, kürek, kazan (İzgi, 1978:96 vd.) gibi nesnelere de para olarak kullanılmıştır.

Ticari hayatı kolaylaştırıcı özelliğinin yanı sıra para, siyasi hayat içinde de kullanılmaya başlanacaktır. Madeni para kullanımına geçiş, siyasi anlamda devlet-para ilişkisinde iktidar ve hakimiyetin bir gösterge aracı olarak da kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Bu gelişme ise madeni parayı sistemler bütünü olarak tanımlayabileceğimiz devlet sistemlerindeki önemini daha da arttıracaktır. Şimdi madeni para serüvenini inceleyelim.

### 1.1. Sikke

Zaman içinde insanın çoğalması ve yaşam alanı olarak belirlediği yerlerde karşılayamadığı ihtiyaçları için geliştirdiği ticaretin daha kolay gerçekleşmesi için toplumun geneli tarafından kabul gören bir araca ihtiyaç duyulmuştur. Alışveriş esnasında kullanılan ve fiyat ölçüsünü sağlayan değerli madenlerden üretilmiş nesnelere sikke adı verilmiştir. Sikke zaman içerisinde takas yönteminin yerine geçmiş, ekonominin büyümesine ve alışverişin artmasına vesile olmuştur. Sikke iklim veya diğer nedenlere bağlı olarak mal gibi deforme olması, bozulması söz konusu değildir. Sağlam ve uzun ömürlüdür. Ayrıca sikkeler içinde bulunulan döneme dair bilgi vermektedir. Çünkü sikke ülkenin başında bulunan hükümdarın adına bastırılmakta, resim ve yazılarla halka başa geçen kral tanıtılmaktadır.

Bu araç, satın alınan mal ve hizmet bedellerinin ödenmesinde veya alınan borcun geri ödenmesi işlevini yerine getirmiştir. Herhangi bir nesne sahip olduğu birtakım özelliklerinden dolayı insanlar tarafından para olarak tanımlanmıştır. Para; işlem, ihtiyat ve değer saklama amaçları olmak üzere üç nedenle talep edilmektedir. Bireyler ticari işlemlerini gerçekleştirmek amacı ile (işlem güdüsü ile); beklenmeyen durumlarda ortaya çıkabilecek harcamaları finanse etmek amacı ile (ihtiyat güdüsü ile) veya piyasada gerçekleşen fiyat hareketlerinden yararlanmak amacı ile (spekülasyon amacı ile) para talep ederler (Çalışkan, 2019:88). Bu çerçevede para homojen olmalı, bozulmamalı ve taşınmaya elverişli olmalıdır. Bunların yanı sıra para, bölünebilir olmalı, taklit edilememeli ve zaman içerisinde değerini muhafaza edebilmelidir (Paya, 1994:15). Para, değişim aracı, hesap birimi ve tasarruf aracı olmak üzere üç temel işlevi sağlayan bir belge konumundadır.

Deniz ticaretinde gelişmiş bir toplum olan Lidyalılar bu amaçla MÖ VII. yüzyılda altın ve gümüşten yapılmış sikkeyi ticarete kullanmaya başlamışlardır. Bu nedenle paranın Lidyalılar tarafından icat edildiği söylenmektedir (Türe, 2002:81). Ancak sikkenin kullanılma sebeplerini kesin nedenler ile ifade etmek zordur. Ticareti ve alışverişi kolaylaştırmaya yönelik sikke icad edildi demek tek başına geçerli bir sebep olmaktan uzak kalmaktadır. Dönemin devletlerinde paralı asker uygulamasının varlığı, askerlere ve diğer devlet görevlilerine düzenli bir şekilde ödeme yapılmasını gerektirmekteydi. Ticaretin yanı sıra devletin düzenli ödemeleri, sikke olarak ifade edilen ödeme aracı kullanımını başlattığı ifade edilebilir. İlk sikke basımını gerçekleştiren Lidya kralı Krezus'dur (Türe, 2000:19). Ancak günümüzde yapılan bazı tarihi ve arkeolojik çalışmalar Lidya sikkelerinde gümüş ve diğer metal karışımların daha fazla kullanılmasına karşın altın kullanımının ise bazı sikkelerde ya çok az ya da hiç bulunmadığını ortaya koymuştur (Yükçü ve Gönen, 2014:47). Çok önceleri metal ve hububat gibi birtakım mallarla karşılanan servet biriktirme, değer ölçüsü veya ödeme ve değişim aracı olarak farklı şekillerde kullanım görevi sonraki süreçte artık sikke kullanımıyla karşılanmaya başlamıştır (Howgego, 1998:14).

Lidya krallığına bağlı Grek şehir yöneticileri, kendi adlarına bastırdıkları sikkelere çeşitli resimlerden (aslan, geyik, fok balığı, ton balığı gibi) oluşan kendi armalarını koydukları anlaşılmaktadır (Tekin, 1992:53). MÖ 546 tarihinde Lidya kralı Kroisos'un Pers kralı Kyros'a mağlup olması sonrası kendi ülkesinde altın ve gümüş para olarak külçeleri kullanmakta olan Persler, Anadolu'da Lidya krallığının para siyasetine bağlı olarak Kroisos sikkelerini kullanmışlardır (Atlan, 1993:22-23).

Basılan altın veya gümüş sikkelerin değeri basıldıkları madenin değeri ile eşdeğerdir. Tarihin belli aşamalarında devlet garantisi ile daha ucuz metallerden (bakır ve bronz gibi) sikkeler basılmıştır. Örneğin; Galyalılar ve Britonlar Roma'yı ele geçirmeden önce altın paranın yanı sıra içi bakır üstü altın sahte paralar bile yapabilmişlerdir (Heaton, 2005:160). Germenler değerli madeni hem mübadele aracı hem de değer ölçüm aracı olarak kullanıyorlardı. Akdeniz'i kontrol altına alan Roma döneminde bronz külçeler (As Rude ve As Signatum) ile birlikte altın ve gümüş sikkeler para olarak kullanılmıştır. Devletler perakende alışveriş kullanımına yönelik yazılı değere denk miktarda altın veya gümüş vermeyi teminat göstermişlerdir. Kıta Avrupa'sında perakende alışveriş için yarım hatta çeyrek gümüş dinarlar dahi bastırılmıştır (Heaton, 2005:161). İslamiyet öncesi Arap yarımadasında Araplar, gümüş para olarak Bizans, İran ve Güney Arabistan paralarını mübadelede kullanmıştır. Bizans'tan gelen



paralar dinâr, İran’dan gelen paralar ise dirhem, varak ve fels olarak adlandırmıştır (Artuk, 1988:622).

Avrupa’nın XII. yüzyılın sonları ile XIII. yüzyıl başlarında önemli düzeyde gümüş rezervine sahip olduğu görülmektedir. Bu dönemde Almanya’nın güney-batısında “Siyah Orman” olarak bilinen dağlık bölge; Moravya ile Bohemya arası bölge; Macaristan; Sardinya adasında Iglesias ve Doğu Alpler gümüş üretiminin yapıldığı yerler arasında bulunmaktadır. Sonraki dönemde keşfedilen Bosna ve Sırp gümüşü önemli bir rezerv olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı hâkimiyeti öncesi 1420 tarihlerinde faaliyette olan Bosna’da Srebrenika ve Sırbistan’ın güneyinde yer alan Nova Berdo madenlerinden sağlanan yıllık 600.000 duka karşılığı olan yaklaşık 20 ton gümüş, Dalmaçya limanları kullanılarak Venedik üzerinden Avrupa’ya aktarılmıştır. Getirilen bu gümüş Avrupa’da sikke darbında kullanılmıştır (<http://www.geology.ucdavis.edu/~cowen/~GEL115/115CH7.htm>, 02.04.2019).

Osmanlı Devleti Anadolu’da faal olarak çalışan Gümüşhane’deki Canca, Amasya, Keban-Ergani, Espiye, Canik, Küre, Kastamonu gümüş madenlerine Avrupa açısından önemli olan Sırbistan, Bosna, Sidrekapsi ve Makedonya’da bulunan gümüş madenlerini de dahil etmiştir (İnalçık, 1989:234). XVI. yüzyıl ortalarında Balkanlar’da bulunan bu madenlerin gümüş üretimi yaklaşık 50 ton civarında olduğu anlaşılmaktadır (Kütükoğlu, 2018:322). Anadolu ve Balkanlarda bulunan gümüş madenlerinden çıkartılan gümüş, Amasya, Harput, Urfa, Mardin, Bursa, Diyarbakır, Kastamonu ve Konya gibi yaklaşık 20 darphanede işlenerek gümüş sikkelere dönüştürülmüştür (Sahillioğlu, 1993:502). Bu darphaneler 1484 tarihinden itibaren Anadolu darphane mukataaları olarak iltizama verilmiştir. Osmanlı Devleti maden kanunu gereği gümüş madenlerinden elde edilen ham gümüşten 1/10 oranında vergi almıştır. Bu çerçevede 1520 tarihinde 100 dirhem gümüşten 400 akçenin kesildiğini, 1 dirhem de 3,086 gram olduğunu dikkate aldığımızda devletin yıllık gümüş üretimi kabaca 2.550.000 kg. dır. 1576 tarihinde ise yıllık üretim miktarı 1.659.915 kg. olmuştur (Koç, 2009:276).

XVI. yüzyıl sonlarından itibaren Anadolu’da üretilen gümüş miktarına bağlı olarak darp edilen sikke miktarındaki azalışın temel nedenleri arasında bir taraftan gümüş madenlerindeki verimliliğin düşmesi diğer taraftan ise İran’da faaliyette olan 70 civarındaki darphanenin sikke darbında kullandığı gümüşün büyük oranda Anadolu’dan kayıt dışı bir şekilde karşılanıyor olması yer almıştır. Madenlerdeki verimliliğin düşüşü her iki devlet açısından sıkıntılı bir durum ortaya çıkarmıştır (Babaie, 2004:67).

XII. yüzyılla birlikte altın arzında görülmeye başlayan artış ile gümüş sikkelerin yanında altın sikke kullanımı da büyük önem arz etmeye

başlamıştır. İtalyan şehir devletleri bu dönemde Doğu Akdeniz havzası içinde hakimiyet alanını genişleten İslam dünyasından ve Rusya'dan sağladıkları altın ile kendi altın paralarını basmaya başlamışlardır. Bu çerçevede Floransa 1252 tarihinde florin, kısa süre sonra Venedik duka basmıştır. Altın para basımı İspanya'da pistole, İngiltere'de noble, Fransa'da louis ve Almanya'da gulden ile devam etmiştir (Heaton, 2005:161). Osmanlı Devleti ise darphanelerinde Avrupa'da kullanılan duka ve florinin basımını yapmakla birlikte kendine ait ilk altın parayı 1478 tarihinde kullanıma sunmuştur (Sahillioğlu, 1993:502). Osmanlı Devletinde sıklıkla kullanılan gümüş sikkeler ise İlhanlı ve Selçuklu devlet geleneğinin devamı niteliğinde 1327 tarihinde Orhan Bey'in cülusunu takiben hâkimiyet sembolü olarak kullanılmaya başlanmıştır (Uzunçarşılı, 1988:125).

Osmanlı Devletinde alışverişlerde kullanılan bozuk para ihtiyacının karşılanmasına yönelik I. Murad döneminde (1362-1389) bakır paralar (mankur/mangır) kullanılmaya başlanmıştır. Bu paralar devlet tarafından hazineye yapılan ödemelerde kullanılmamıştır. XVII. asırda iki farklı ebatla ve sınırlı sayıda basılmış olan bakır paraların büyük olanı sekizi, küçüğünün ise yirmi dördü bir gümüş akçeye karşılık gelmekteydi. Nominal ve maden değerleri arasındaki fark ve kolay kâr imkânı sağlamasından dolayı kalpazanların ülke dışından gemiler dolusu getirdikleri kalp bakır paraları piyasaya sürmeleri üzerine piyasalarda oluşan istikrarsızlık ve enflasyonist etkilerden dolayı Kasım 1691 tarihinde bakır mangırların basımı ve tedavülü yasaklanmıştır (Atar, 2015:340).

## **2. KÂĞIT PARA**

### **2.1. Yazının İcadı ve Ticarete Kullanımı**

İnsanlık tarihinin şüphesiz en büyük icatlarından birisini yazının keşfi oluşturmuştur. Bu keşfin, mevcut verilere dayanarak ilk defa Sümerler tarafından gerçekleştirildiğinde görüş birliği bulunmaktadır (Bilgiç, 1964:75). MÖ 3000'lere doğru hiyeroglif ve çivi yazısının Mezopotamya'da hemen sonra da Mısır'da kullanılmaya başlanmıştır (Sarıkavak, 1997:143). Gelişim gösteren bu süreç, Akdeniz'de ticari hayatta etkin olan Fenikelilerin çivi yazısı ve piktografik yazı yerine sese dayalı günümüzde kullanılan alfabeye dayalı yazıyı bulmalarıyla tamamlanmıştır (Ganiz, 2004:24).

Sümerlerden hemen sonra MÖ 2800'lerde İran bölgesinde yaşayan "Elam öncesi" insanlar tarafından yazı kullanılmıştır. Ege bölgesi ve adalarında yaşayan insanların MÖ 1600'lü tarihlerde yazıyı kullanmaya başladıkları anlaşılmaktadır (Ganiz, 2004:25).

Yazının keşfi ile birlikte insanoğlu yazı yazmak için çeşitli materyaller kullanmıştır. Ağaç yaprakları, ağaç kabukları, kil tabletler, tahta baletler, maden parçaları, keten bezleri, balmumu kaplı tahta tabletler parşömen ve papirüs bu materyaller arasında ifade edilebilir. MÖ 1800’lü tarihlerden itibaren Eski Mısırlılar, Asurlular, Yahudiler; kıllarından arındırılmış, temizlenmiş, sepilenmiş hayvan derisini yazı gereci olarak kullanmaya başlamışlardır. MÖ I. binden itibaren ise Geç Hitit şehir devletleri kil tabletler üzerine yazı yazmayı bırakıp dayanıklı bir yapısı olduğu için deri üzerine yazı yazmışlardır (Bossert, 1952:1-5). Deri, MÖ 118 yılında Çinliler tarafından para olarak kullanılmaya başlanılmıştır. Kâğıt paranın atası olan deri para, büyük meblağlardaki ticaretin kolaylaştırılmasına yardımcı olmuştur.

## 2.2. Kâğıdın Bulunuşu ve Para Olarak Kullanımı

Doğu kökenli olan kâğıt, MS 105 tarihinde, zamanın Çin hükümdarının saray görevlilerinden olan bir sanatkâr tarafından bulunmuştur. MS 8. yüzyılda Araplar Semerkant’ta Çinli esirlerden kâğıt imal etmenin yöntemlerini öğrenmişlerdir. Batı dünyası ise aynı dönemlerde Araplar üzerinden kâğıt ile tanışmışlardır. Kâğıt MS 10. yüzyılda Grekçe yazmalarda, MS 13. yüzyılda ise Latince yazmalarda kullanılmıştır (Hall, 1968:1). O tarihlerde kâğıt hamuru hazırlamak için çeşitli bitkilerin kabukları, özellikle böğürtlen lifleri, eski pamuklu elbiseler, hurda balıkçı ağları kullanılmıştır. 1850 yılından itibaren kâğıt artık makinelerle üretilmeye başlanmıştır.

Kâğıdın icadıyla insanlar büyük meblağlar tutan ticaretlerinde üzerinde yazılı değeri olan bugünkü senede benzer kâğıt kullanımına geçecektir. Tarihi vesikalara göre, kâğıt paranın ilk şeklini oluşturan bu senetlerin yaygın olarak kullanımı 600’lü tarihlerde Çin’de görülmeye başlamıştır. MÖ III. yüzyılda kurulan Koço Uygur devleti aynı dönemlerde ticari hayatta Kumaş (böz, kuanpu) ve Kâğıt para (çav) kullanmışlardır (Özyetgin, 2005:92). Halife Hz. Ömer zamanında kısa süreli piyasada kâğıt ve deriden yapılmış banknot nevinden paraların kullanılması söz konusu olmuştur (Hamidullah, 1990:II/986). Tacirlerin ticaretini kolaylaştıran ve günümüzde kullanılan banknot benzeri bu ilk kâğıt paraların 806 tarihinden 1279 tarihine kadar uzun bir zaman diliminde geçerliliğinin olduğu görülmektedir (TCMB, 2019). Kâğıt para kullanımının İlhanlılar zamanında 1294 tarihinde Sultan Geyhâtû tarafından Tebriz şehrinde uygulama girişimleri ile bir kere daha karşımıza çıkmaktadır. Ancak halkın ticarete Çav’ı tercih etmemesi üzerine kaldırılmıştır.

17.yy sonlarında ise Avrupa’da ilk kâğıt paralar kullanılmaya başlanmıştır. İlk kâğıt paranın 1690’lı yıllarda ABD’de Massachusetts

Hükümetinin asker maaşları ödemelerinde, İngiltere’de ise kuyumcuların ticari faaliyetleri esnasında kullanmaları ile basımı ve dolaşımı başlamıştır. 1656 yılında İsveç’de kurulan *Palmstruch Stocholm Bankası* banknot ihraç etme yetkisine sahip ilk banka olmuştur. Bu banka 1668 yılında *Riskbank* adıyla kraliyet bankası haline gelmiş, 1776 yılında ise iflas etmiştir (Akyıldız, 1996:18).

Ticaret ve ekonominin gelişmesi sonucunda metal paranın korunması, taşınması ve güvenliği ile ilgili sorunlar artmış ve yeni para sistemine geçmek zorunlu hale gelmiştir. Doğal olarak madenlerden yapılmış olan sikkeler oldukça ağırdır. Bu nedenle büyük miktarda paranın taşınması zordur. Örneğin; İsveç’te altın ve gümüş madeni bulunmadığı için ağırlığı birkaç kiloyu bulan bakır sikkeler kullanılmıştır. Bunun üzerine kâğıt para yani banknot kullanılmaya başlanmıştır. Banknot ise temsili (itibari) para sisteminin aracıdır. Temsili para sisteminde paranın mal olarak bir değeri yoktur. İtibari para, gücünü devletin hukuki varlığından almaktadır (Çalışkan, 2019:82).

Kâğıt paraların yaygınlaşmasında önemli olaylardan biri de İngiltere’de 1640 yılında kralın Londra kulesinde saklanan altın külçelerine el koymasındır. Elinde altın veya gümüş birikimi olanlar daha önce güvenli olduğu gerekçesi ile Londra kulesinde saklamaktaydılar. Bunun üzerine *Goldsmith* adı verilen tüccarlar ortaya çıkmış ve elinde altın tasarrufu olan bireylerin altınlarını saklamaya başlamışlar karşılığında ise bir yazılı belge almaya başlamışlardır. *Goldsmith* adındaki tüccarlar zamanla ellerinde altının atıl durumunda kaldığını, birikimi olanların hiçbir zaman tüm birikimlerini aynı anda talep etmediklerini fark etmişlerdir. Bunun üzerine kendilerinden borç isteyenlere *Goldsmith Notes* adı verilen senetleri vermeye başlamışlardır. Bu senetler zaman içerisinde piyasada ticarete dolaşmaya başlamış ve ilk banknot sistemi ortaya çıkmıştır. İngiltere’nin Fransa ile savaşı dolayısıyla savaş giderlerinin finanse edilmesi mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Bu finansmanın sağlanması amacıyla 1694 yılında İngiltere Merkez Bankası kurulmuş ve kâğıt para kullanımı yaygınlaşmıştır. *Goldsmith*’ler piyasada çekle ödeme yapma alışkanlığı sağlamışlar ve modern bankacılığın temellerini atmışlardır (TCMB, 2019).

Dünyanın her yerinde para, insanoğlunun günlük yaşamının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Ülkeler genellikle kendi sınırları dahilinde ülkelerine has paraları kullanmaktadır. Bazı ülkeler ise ülkeler grubu (Avrupa Birliği) olarak ortak para birimi kullanmaktadırlar. Ülkeler kendi kâğıt paralarının üzerinde kendi kültürlerine, coğrafi özelliklerine yer vermektedirler (Kızılçaoğlu, 2014:32-33).

Zaman içerisinde kâğıt para, devletler açısından bir politika aracı haline gelmiştir. Devlet çeşitli kriz dönemlerinde para politikasına başvurmakta, para arzını artırmakta veya azaltmaktadır (Gonnard, 1938:731).

Şimdi de ülkemizde kâğıt paranın günümüze kadar olan kullanılma serüvenine değinelim.

### 3. TÜRKİYE’DE KÂĞIT PARA

Osmanlı İmparatorluğu zamanında ilk basılan kâğıt para aslında bir çeşit hazine bonosu olan “Kaime-i Nakdiye-i Mutebere” adı verilen kâğıtlardır. Günümüzde pek çok kişi halen para yerine “gayme” kelimesini kullanmaktadır. Elle yapılmış ve üzerine mühür basılan Kaimeler Osmanlı İmparatorluğu’nun harcamalarını finanse etmek amacıyla kullanılmıştır. Kaimeler faizli idi. Zamanla taklitlerinin yapılması sonucunda 1852 yılında piyasadaki kaimeler toplandı ve darphane bahçesinde yakıldı. Kırım Savaşı’nın başlaması sonucunda kaimelerin basılması durduruldu ve hatta yeni kaimeler yakıldı. Fakat kalpazanlık olaylarının önü alınmadı. Zaman zaman kaimeler toplanarak yakılsa dahi Osmanlı İmparatorluğu’nun katıldığı savaşlar nedeniyle yeni kaimelerin basılması mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Kaimeler süreklilik kazandığı için zamanla kâğıt paraya dönüşmüştür.

Cumhuriyet döneminde ilk kâğıt paralar Londra’da basıldı çünkü Türkiye’de para basımını yapabilecek matbaa bulunmuyordu. Bu nedenle ilk emisyon paralar üzerindeki yazılar eski Türkçe ve Fransızca idi.

İkinci emisyon paraların basımı 1937 yılında başladı. Türkiye’de para basımında kullanılacak matbaaların bulunmaması nedeniyle bu paralar da Londra’da basıldı. Para üzerindeki yazılar Harf devriminden sonra yapılması nedeniyle Latin alfabesiyle yazılmıştı. İkinci emisyon paraların bir kısmının ön yüzünde Atatürk, diğerlerinin üzerinde ise İnönü portresi bulunmaktadır. 1938 yılında Gazi Mustafa Kemal’in vefatı sonrasında Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü, paraların ön yüzündeki Atatürk portresini kaldırıp kendi portresini koydurmuştur. Sadece 50 kuruşluk banknotlar Almanya’da basılmıştır. İngiltere’de basılan 50 liralık banknotları Türkiye’ye getiren Yorkshire isimli geminin Yunanistan Pire limanında Hitler ordusu tarafından 16 Nisan 1941 tarihinde batırılması sonucu bu banknotlar piyasaya sürülemedi.

Üçüncü ve dördüncü emisyon paraların tamamının ön yüzünde ise İnönü portresi bulunmaktadır. Dördüncü emisyon paralar Amerika Birleşik Devletleri’nde basılmıştır.

Beşinci emisyon paraların ön yüzünde tekrar Atatürk portresi kullanılmaya başlanmıştır. 1950 yılı sonrasında Demokrat Parti iktidara

gelmiş, Cumhurbaşkanı olan Celal Bayar da paraların üzerine tekrar Atatürk portresinin konmasını sağlamıştır. 1958 yılında banknot matbaası tamamlanmıştır. Beşinci emisyon paralardan 100 Liralık banknot Türkiye’de basılan ilk kâğıt paradır. Türkiye’de matbaa imkanlarının artması ile beraber kâğıt paralar Türkiye’deki matbaalarda basılmaya başlanmıştır. Altıncı emisyonda 20 Liralık banknot İngiltere’de basılmış ama diğerleri Türkiye’de basılmıştır.

1970-2000 yılları arasında yaşanan yüksek enflasyonlu yıllar sonucunda Türk Lirasının değeri düşmüş, yedinci emisyonda 10.000.000 TL ve 20.000.000 TL gibi bol sıfırlı kâğıt paralar basılmak zorunda kalmıştır. 2002 yılı sonrasında istikrar ortamı ile beraber enflasyon düşmüş ve Türk Lirasının değeri düşürülerek altı sıfır atılması operasyonu gerçekleştirilmiştir. Türk Lirasından altı sıfır atılması operasyonu neticesinde sekizinci emisyon gerçekleşmiştir. Sekizinci emisyonda Yeni Türk Liraları piyasaya sürülmüştür, ancak Yeni Türk Liraları da fazla uzun ömürlü olmamış ve 2010 yılında piyasadan toplanmıştır. Dokuzuncu emisyon paralar halen yürürlüktedir.

**Tablo1. Türkiye Cumhuriyeti Kâğıt Paralar**

Değer	Tertip	Dolaşıma Çıktığı Tarih	Dolaşımdan Çekildiği Tarih	Ön Yüz	Arka Yüz
<b>1. Emisyon</b>					
100 TL	1	1927	1938	Atatürk	Bir köy resmi
500 TL	1	1927	1939	Atatürk, Gök Medrese	Sivas manzarası
1000 TL	1	1927	1939	Atatürk	Sakarya Demiryolu
<b>2. Emisyon</b>					
2,5 TL	1	1939	1952	Atatürk	Zafer Anıtı
5 TL	1	1937	1952	Atatürk	Güvenlik anıtı
10 TL	1	1938	1952	Atatürk	Ankara Kalesi
50 TL	1	1938	1952	Atatürk	Ankara Keçileri
100 TL	1	1938	1942	Atatürk	Çanakkale boğazı
500 TL	1	1939	1946	Atatürk	Rumeli Hisarı
1000 TL	1	1939	1946	Atatürk	Güvenlik anıtı
0,50 TL	1	1944	1947	İnönü	TCMB
1 TL	1	1942	1947	İnönü	Boğaziçi
500 TL	2	1940	1946	İnönü	Rumeli Hisarı
1000 TL		1940	1946	İnönü	Güvenlik anıtı
0,50 TL				İnönü	Halkevi
50 TL				İnönü	Ankara Keçileri
100 TL				İnönü	Çanakkale boğazı
<b>3. Emisyon</b>					
2,5 TL	1	1947	1952	İnönü	Halkevi
10 TL	1	1942	1950	İnönü	Üç Köylü Kadını
50 TL	1	1942	1951	İnönü	Ankara Keçileri

154/ Murat FİDAN/Serkan Dilek/ Aysel ESEV, “Dünden Bugüne Paranın Tarihi ve Türkiye’de Kâğıt Para Kullanımı” (141-162)

50 TL	2	1947	1951	İnönü	Ankara Keçileri
100 TL	1	1942	1946	İnönü	Üzüm Salkımı tutan kız
500 TL	1	1946	1953	İnönü	Ankara Sanat okulu öğrencileri
1000 TL	1	1946	1953	İnönü	İzciler
<b>4. Emisyon</b>					
10 TL	1	1947	1952	İnönü	Sultanahmet Çeşmesi
10 TL	2	1948	1952	İnönü	Sultanahmet Çeşmesi
100 TL	1	1947	1952	İnönü	Rumeli Hisarı
<b>5. Emisyon</b>					
2,5 TL	1	1952	1966	Atatürk	TCMB Binası
2,5 TL	2	1955	1966	Atatürk	TCMB binası
2,5 TL	3	1957	1966	Atatürk	TCMB Binası
2,5 TL	4	1960	1966	Atatürk	TCMB Binası
5 TL	1	1952	1968	Atatürk	Fındık toplayan kızlar
5 TL	2	1959	1968	Atatürk	Fındık toplayan kızlar
5 TL	3	1961	1968	Atatürk	Fındık toplayan kızlar
5 TL	4	1965	1968	Atatürk	Fındık toplayan kızlar
10 TL	1	1952	1966	Atatürk	Meriç Köprüsü
10 TL	2	1953	1966	Atatürk	Meriç köprüsü
10 TL	3	1958	1966	Atatürk	Meriç köprüsü
10 TL	4	1960	1966	Atatürk	Meriç köprüsü
10 TL	5	1961	1966	Atatürk	Meriç köprüsü
10 TL	6	1963	1966	Atatürk	Meriç köprüsü
50 TL	1	1951	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	2	1953	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	3	1956	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	4	1957	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	5	1960	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	6	1964	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
50 TL	7	1971	1979	Atatürk	Zafer Anıtı
100 TL	1	1952	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
100 TL	2	1956	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
100 TL	3	1958	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
100 TL	4	1962	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
100 TL	5	1964	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
100 TL	6	1969	1976	Atatürk	Gençlik Parkı
500 TL	1	1953	1976	Atatürk	Sultanahmet Cami
500 TL	2	1959	1976	Atatürk	Sultanahmet Cami
500 TL	3	1962	1976	Atatürk	Sultanahmet Cami
500 TL	4	1968	1976	Atatürk	Sultanahmet Cami
1000 TL	1	1953	1979	Atatürk	Rumeli Hisarı
<b>6. Emisyon</b>					
5 TL	1	1968	1983	Atatürk	Manavgat Şelalesi
5 TL	2	1976	1983	Atatürk	Manavgat Şelalesi
10 TL	1	1966	1981	Atatürk	Kız kulesi
10 TL	2	1975	1981	Atatürk	Kız kulesi
20 TL	1	1966	1987	Atatürk	Anıtkabir
20 TL	2	1974	1987	Atatürk	Anıtkabir
20 TL	3	1979	1987	Atatürk	Anıtkabir
20 TL	4	1983	1987	Atatürk	Anıtkabir
50 TL	1	1976	1987	Atatürk	Mermer Çeşme, Topkapı Sarayı
50 TL	2	1983	1987	Atatürk	Mermer Çeşme, Topkapı

					Sarayı
100 TL	1	1972	1986	Atatürk	Ağrı Dağı
100 TL	2	1979	1986	Atatürk	Ağrı Dağı
100 TL	3	1983	1986	Atatürk	Ağrı Dağı
500 TL	1	1971	1984	Atatürk	İstanbul Üniversitesi girişi
500 TL	2	1974	1984	Atatürk	İstanbul Üniversitesi girişi
1000 TL	1	1978	1986	Atatürk	Boğaziçi
1000 TL	2	1979	1986	Atatürk	Boğaziçi
1000 TL	3	1981	1986	Atatürk	Boğaziçi
<b>7. Emisyon</b>					
10 TL	1	1979	1987	Atatürk	Atatürk'e çiçek sunan çocuklar
10 TL	2	1982	1987	Atatürk	Atatürk'e çiçek sunan çocuklar
100 TL	1	1983	1989	Atatürk	Mehmet Akif Ersoy
100 TL	2	1983	1989	Atatürk	Mehmet Akif Ersoy
500 TL	1	1983	1989	Atatürk	İzmir saat Kulesi
500 TL	2	1984	1989	Atatürk	İzmir saat Kulesi
1000 TL	1	1986	1992	Atatürk	Fatih sultan Mehmet
1000 TL	2	1988	1992	Atatürk	Fatih sultan Mehmet
5000 TL	1	1981	1994	Atatürk	Mevlana Müzesi
5000 TL	2	1985	1994	Atatürk	Mevlana Müzesi
5000 TL	3	1988	1994	Atatürk	Mevlana Müzesi
5000 TL	4	1990	1994	Atatürk	Afşin Elbistan
10000 TL	1	1982	1995	Atatürk	Mimar sinan ve Selimiye Cami
10000 TL	2	1984	1995	Atatürk	Mimar sinan ve Selimiye Cami
10000 TL	3	1989	1995	Atatürk	Mimar sinan ve Selimiye Cami
10000 TL	4	1993	1995	Atatürk	Mimar sinan ve Selimiye Cami
20000 TL	1	1988	1997	Atatürk	TCMB
20000 TL	2	1995	1997	Atatürk	TCMB
50000 TL	1	1989	1999	Atatürk	TBMM
50000 TL	2	1995	1999	Atatürk	TBMM
100000 TL	1	1991	2001	Atatürk	Atatürk'e çiçek sunan çocuklar
100000 TL	2	1994	2001	Atatürk	Atatürk'e çiçek sunan çocuklar
100000 TL	3	1996	2001	Atatürk	Atatürk'e çiçek sunan çocuklar
250000 TL	1	1992	2006	Atatürk	Kızılkuşe Alanya
250000 TL	2	1995	2006	Atatürk	Kızılkuşe Alanya
250000 TL	3	1998	2006	Atatürk	Kızılkuşe Alanya
500000 TL	1	1993	2006	Atatürk	Çanakkale Şehitleri Anıtı
500000 TL	2	1994	2006	Atatürk	Çanakkale Şehitleri Anıtı
500000 TL	3	1994	2006	Atatürk	Çanakkale Şehitleri Anıtı
500000 TL	4	1997	2006	Atatürk	Çanakkale Şehitleri Anıtı
1000000 TL	1	1995	2006	Atatürk	Atatürk Barajı
1000000 TL	2	1996	2006	Atatürk	Atatürk Barajı
1000000 TL	3	2002	2006	Atatürk	Atatürk Barajı
5000000 TL	1	1997	2006	Atatürk	Anıtkabir
10000000 TL	1	1999	2006	Atatürk	Piri Reis Haritası
20000000 TL	1	2001	2006	Atatürk	Efes Antik Kenti



8. Emisyon					
1 YTL	1	2005	2010	Atatürk	Atatürk Barajı
5 YTL	1	2005	2010	Atatürk	Anıtkabir
10 YTL	1	2005	2010	Atatürk	Piri Reis Haritası
20 YTL	1	2005	2010	Atatürk	Efes antik Kenti
50 YTL	1	2005	2010	Atatürk	Kapadokya
100 YTL	1	2005	2010	Atatürk	İshak Paşa Sarayı
9. Emisyon					
5 TL	1	2009		Atatürk	Aydın Sayılı
5 TL	2	2013		Atatürk	Aydın Sayılı
10 TL	1	2009		Atatürk	Cahit Arf
10 TL	2	2012		Atatürk	Cahit Arf
20 TL	1	2009		Atatürk	Mimar Kemalettin
20 TL	2	2012		Atatürk	Mimar Kemalettin
50 TL	1	2009		Atatürk	Fatma Aliye
50 TL	2	2013		Atatürk	Fatma Aliye
100 TL	1	2009		Atatürk	Itri
100 TL	2	2012		Atatürk	Itri
200 TL	1	2009		Atatürk	Yunus Emre
200 TL	2	2012		Atatürk	Yunus Emre

**Kaynak:** (Doğan, 2017).

#### 4. KRİPTO PARA VE SANAL PARA

Sanal paraların Avrupa Merkez Bankası (2013) tarafından yapılan tanımı; “Düzenlemesi olmayan, genellikle onu geliştiren kişiler tarafından kontrol edilen ve belli bir sanal toplum tarafından kabul edilip, kullanılan dijital para.” olarak belirtilmiştir (Özbaş, 2019:87). Sanal Paraların yapısı merkezi değildir, anonimdir, hızlı biçimde işlem görebilirler ve maliyetleri minimumdur. Hesapların etkinleştirilmesini sağlayan minimum maliyetli finansal işlemlerdir (Yardımcıoğlu ve Şerbetçi, 2018:184). Sanal para birimlerinin sağlıklı bir hukuki altyapısının bulunmaması önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca sistemin içinde bir takım gizlilikler bulunmaktadır, örneğin; tarafların konumu belirlenememekte ve yaptırım uygulanamamaktadır (Pirinççi, 2018:51).

Kâğıt paraların ticarete yaygınlaşması sonucunda taklit edilme, kalpazanlık gibi yasa dışı olaylar artmıştır. Devletler bunun önüne geçebilmek amacıyla paraların basımında farklı üretim teknikleri kullanmaya başlamışlardır. Bilgisayar ve iletişim sektöründe ortaya çıkan gelişmeler kâğıt paranın yerine farklı para birimlerinin kullanılmaya başlamasını sağlamıştır. 2009 yılında adını bit (bilgisayar veri boyutu) ve coin (madeni para) kelimelerinin birleşmesinden alan ilk kripto para olan Bitcoin, kullanıma sunulmuştur. Japon bir programcı olan Satoshi Nakamoto tarafından piyasaya sürülmüştür. Şifreli biçimde oluşturulması nedeniyle kripto para adını alan bu paranın alınıp satılması sadece bir şifre aracılığıyla

olabilmektedir (Alpago, 2018:414). Gelişen teknoloji ile gündeme gelen Kripto para, çok yeni bir uygulama olup daha tam olarak gelişimini ve yaygınlaşmasını tamamlayabilmiş değildir.

Kripto paralar, klasik ödeme yöntemlerine rağbet göstermeyen, Merkez Bankaları tarafından kontrol ve manipüle edilmesini istemeyen kişiler için önemli bir alternatiftir. Bitcoin, tamamen sıradan insanların kontrolünde olan başka kurum veya kuruluş tarafından kapatılıp yasaklanmayacak Blockchain isimli bir protokol üzerine kurulmuştur. Bu zincir, tamamen kullanıcıların birbirlerine bağlanması ile çalışmaktadır. Her türlü işlem birbirine eklenmiş bloklara kaydedilerek bir varlığın, ıslak imzasız ama güvenli transferi gerçekleştirilmektedir. Kayıtların tamamı blok zincirler halinde tüm üyelerde mevcut olduğu için her hangi bir değişiklik, tahrif yapılamaz veya siber saldırının başarılı olma ihtimali ortadan kaldırılmıştır (Üzer, 2017:25). Belirli bir merkezi yoktur. Ağ üzerinde birisinin bilgisayarı veya bağlantısında sorun ortaya çıksa dahi diğer kullanıcılar gerekli işlemleri sürdürmektedir. Böylece Bitcoin’ler herhangi bir kurum tarafından kontrol edilememektedir (<https://kriptokilavuz.com/kripto-para-nedir/> (31.03. 2019 ). Ancak, kripto parayla ilgili bir takım belirsizlikler dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu belirsizlikler onunla ilgili uzun vadeli kararlar almayı da zorlaştırmaktadır. Buna rağmen finans piyasasında kısa zamanda büyük işlem hacimlerine ulaşmış olması insanın dikkatini ve ilgisini de çekmektedir.

Bitcoin, günümüzde otel rezervasyonu, kitap, uçak bileti dahil olmak üzere pek çok alışverişte kullanılabilir. Sistemde 21 milyon Bitcoin bulunmaktadır ve bu sayı sabittir (Atik ve Köse, 2015:249). Devletler kontrol ellerinde olmadığı için kripto para imal edemezler, başkalarının elindeki kripto paralara dokunamazlar, dolaşımdaki kripto para miktarını değiştirip para politikası izleyemezler (Çarkacıoğlu, 2016:9).

Günümüzde Bitcoin dışında da pek çok kripto para birimi mevcuttur. Bu para birimleri şifreli ve bilinenin dışında yöntemler ile herhangi bir merkezi otoriteden bağımsız olarak çalışmaktadırlar. Bu para birimleri devletler tarafından yönetilmediklerinden ve düşük maliyetleri nedeniyle büyük alaka görmüşlerdir (Dizkırıncı ve Gökgöz, 2018:93). 2018 tarihi itibarıyla dünya piyasasında Bitcoin, Ethereum, Ripple, Neocoin ve Litecoin gibi ön plana çıkanları ile beraber 1375 ayrı kripto para tedavülde olduğu görülmektedir. Bitcoin’lerin toplam piyasa değerleri 741.492.791.069 dolara tekabül etmektedir.

Günümüzde kripto ve sanal paralar kâğıt paranın fonksiyonlarını icra edebilme, insanlar tarafından kabullenme ve devletin tanıma süreçlerinde istenilen seviyeye gelememiştir. Bu durum ise kripto paraların, devlet veya

genel otorite güvencesi altında olmamasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle kripto paraların, para politikası aracı olarak kabul edilmemektedir (Adam, 2017:45-46). Ancak, bir nesnenin para olarak kabulünde devlet tarafından basılma zorunluluğunun olmadığı, halkın kabul ve kullanımının önemli olduğu yaklaşımları günümüz iktisatçılarınca dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra Rusya ve Venezuela devletlerinin tedavüle soktuğu kripto paraların varlığı, bir devlet veya bir muteber otoritenin teminatı altında olmaması bağlamındaki belirsizliklerin giderilerek meşruiyet zemini yakalanabileceğini göstermektedir (Doğan, 2018:248).

## SONUÇ

Dünden bugüne para olarak kullanılan araçlar çeşitlilik göstermiştir. İlk başlarda kullanılan takas usulünün farklı gelişmelerin bir sonucu olarak malın değerinin saptanmasında yeterli olamamasını beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede bir değer ölçüsüne olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik başlayan arayışlar MÖ 7. yüzyılda Anadolu’da Lidyalılar tarafından sikkenin icat edilmesini sağlamıştır. Ticari hayata getirdiği kolaylıklar, artan işlem hacmi ile sikkenin taşınması ve muhafazası gibi problemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alışverişlerde daha rahat taşıyabilecekleri bir paraya ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaç MÖ 118 yılında Çinliler tarafından kullanıma sokulan deri para karşılanmaya çalışılmıştır. Deri para büyük meblağlardaki ticareti kolaylaştırmıştır.

Kâğıdın icadı sonrasında üzerinde yazılar bulunan günümüzdeki tahvil, bono veya senede benzer değerli kâğıtlar kullanılmaya başlanmıştır. Ancak kâğıt paralarda tarih boyunca görülen taklit edilme, kalpazanlık gibi yasa dışı olaylarda artış eğilimi yükselmiştir. Devletler bunun önüne geçebilmek için paraların basımında kullanılan teknolojiyi her geçen gün arttırmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde artık fiziksel paranın kullanımı azalmış, kredi kartı, kripto para ve sanal para gibi paralar ticarete kullanılmaya başlanmıştır.

Bununla birlikte günümüzde para olarak kullanılan nesnenin vasfının devletin kabulüne bağlı olduğu gerçeği dikkate alınmadan teknolojik aletlere bağlı parasal işlemlerin fonksiyonel olarak kullanılmak istenmesi handikapları ve insanlar arasındaki hukuki anlaşmazlıkları çoğaltması ihtimali ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kanun gücünü elinde bulunduran devletin bu sistemi para olarak kabulünü, yasal düzenlemeler ile hak arayışı yapabilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bütün bu gelişmeler aslında dünyada devletlere gerek olmadığı, sadece tek bir dünya devleti ve kullanılacak tek bir para ile idare edilmek mümkündür düşüncesinin yansımaları olduğu

anlaşılmaktadır. Ancak bir şeyin para olarak kullanılmasında devletin kabulüne ihtiyaç duyulmasa da hak arayışı açısından devlet zorunludur.

### KAYNAKÇA

- Adam**, Mufti Faraz (2017), “Bitcoin: Shariah Compliant?”, <https://afinanceorg.files.wordpress.com/2017/08/research-paper-onbitcoin-mufti-faraz-adam.pdf> (03.04.2019).
- Akbulut**, Ural, (2019), *Paranın Hayatımıza Girişi*, <http://www.uralakbulut.com.tr/wp-content/uploads/2009/11/PARANINHAYATIMIZAG%C4%B0R%C4%B0%C5%9E%C4%B0-EK%C4%B0M-2011.pdf>, (29.03.2019).
- Akyıldız**, Ali, (1996), *Kâğıt Para*, İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Alpoga**, Hasan, (2018), “Bitcoin’den Selfcoin’e Kripto Para”, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2) , s. 411-428.
- Aristoteles**, (1975), *Politika*, Çev. Mete Tuncay, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Artuk**, İbrahim, (1988), “Sikke”, *İA*, C.10, s. 621-640, İstanbul.
- Atar**, Abdülkadir, (2015), “XVIII. Yüzyıl’da Yayımlanmış Fetva Mecmualarına Göre Osmanlı’da İktisadî Hayat”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi, İstanbul.
- Atlan**, Sabahat, (1993), *Grek Sikkeleri, Arkeoloji ve Sanat Yayınları*, Antik Nüvizmatik Dizisi:2, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Babaie**, Sussan, **Babayan**, Kathryn, **Baghdiantz-McCabe**, Ina ve **Farhad**, Massumeh, (2004), *Slaves of the Shah, New Elites of Safavid Iran*, New York: I.B. Tauris.
- Bilgiç**, Emin, (1964), “Sümerler”, *Türk Ansiklopedisi*, C. 12, Ankara.
- Carradice**, Ian ve **Price**, Martin, (2001), *Hellen Dünyasında Sikke*, Çev. Oğuz Tekin, İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık.
- Cowen**, Richard, “Silver and Gold in Medieval Europe”, *Chapter Seven: Medieval Silver And Gold*, (2019) <http://mygeologypage.ucdavis.edu/cowen/~GEL115/115ch7.html> (02.04.2019).
- Çarkacıoğlu**, Abdurrahman, (2016), *Kripto-Para Bitcoin*, İstanbul: Sermaye Piyasası Kurulu Araştırma Dairesi.

- Çalışkan**, Zehra Doğan, (2019), *İktisada Giriş II*, Editör: Serkan DİLEK, , İstanbul: Beta Yayınları.
- Dizkırıncı**, Ahmet Selçuk ve **Gökgöz**, Ahmet, (2018), “Kripto Para Birimleri ve Türkiye’de Bitcoin Muhasebesi”, *Journal Of Accounting, Finance And Auditing Studies*, 4(2), s. 92-105.
- Doğan**, Hasan, (2018), “İslam Hukuku Açısından Kripto Paralar ve Blockchain Şifreleme Teknolojisi”, *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26(2), s. 225-253.
- Doğan**, Necati, (2017), *Doğan Koleksiyon Para 2017*, İstanbul: Doğan Yayınları.
- Ertürk**, Hasan, (1996), *Çevre Bilimlerine Giriş*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Bilimsel Araştırma ve Basın Yayın İşletmesi.
- Ganiz**, Selahattin, (2004), *Yazı ve Tasarımcıları*, İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Gonnard**, Rene, (1938), “Kâğıt Para”, Çev. SUVLA, R. Ş., *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası* , 4(16), s. 728-760.
- Gökdayı**, İsmail, (1997), *Çevrenin Geleceği*, , Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Hall**, Frederich William, (1968), *A Companion to Classical Texts*, Hildesheim, Georg Olms Verlagsbuchhandlung.
- Hamidullah**, Muhammad, (1990), *İslâm Peygamberi*, Tercüme: Salih Tuğ, İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Heaton**, Herbert, (2005), *Avrupa İktisat Tarihi*, Çev. M. A. Kılıçbay-O. Aydoğuş, Ankara: Paragraf Yayınevi.
- Howgego**, Christopher, (1998), *Sikkelerin Işığında Eskiçağ Tarihi*, Çev. Oğuz TEKİN, İstanbul: Homer Yayınları.
- <https://kriptokilavuz.com/kripto-para-nedir/> (31.03.2019)
- İnalçık**, Halil, (1989), “Rumeli”, *TDVİA*, C. 35, s. 232-235, İstanbul.
- İzgi**, Özkan, (1978), “XI. Yüzyıla Kadar Orta Asya Türk Devletlerinin Çin’le Yaptığı Ticarî Münasebetler”, *Tarih Enstitüsü Dergisi*, 9, s. 87-106.
- Kamalak**, Mustafa, (1980), “Para ve Para Sistemleri”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (3-4), s. 71-97.
- Keş**, Yusuf ve **Turgut**, Burcu Fikriye, (2015), “Kültür ve Sanatın Yansıması Para Tasarımı (Osmanlı Son Dönem Kaimeleri ve Cumhuriyetin İlk

Emisyonları”, *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat Ve Tasarım Fakültesi Dergisi*, 1(2), s. 31-47.

**Kızılçaoğlu**, Alaattin, (2014), “Afrika Ülkelerinin Kâğıt Paralarında Coğrafi Unsurlar”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, s. 1-33.

**Koç**, Ümit, (2009), “XV. Yüzyıldan XVII. Yüzyıl Ortalarına Değişen Gümüş Arzı Ve Yansımaları Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), s. 269-286.

**Kütükoğlu**, Mübahat, (2018), *Osmanlı'nın Sosyo-Kültürel ve İktisadî Yapısı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

**Tekin**, Oğuz, (2008), *Antik Nüsmatik ve Anadolu (Arkaik ve Klasik Çağlar)*, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

**Ögel**, Bahaeddin, (1991), *İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

**Özbaş**, Mert Yılmaz, (2019), “Elektronik Para ve Sanal Para: Bitcoin Geleceğin Para Birimi Olabilir mi?”, *İşletme Ekonomi Ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, s. 85-104.

**Özyetgin**, A. Melek, (2005), *Eski Türklerde Ödeme Araçları: Kâğıt Para Çav'ın Kullanımı Üzerine. Orta Zaman Türk Dili ve Kültürü Üzerine İncelemeler*, İstanbul: Ötüken Yayınları.

**Paya**, Merih, (1994), *Para Teorisi ve Para Politikası*, İstanbul: Filiz Kitapevi.

**Pirinççi**, Ayşe Esra, (2018), “Yeni Dünya Düzeninde Sanal Para Bitcoin Değerlendirmesi”, *International Journal Of Economics Politics Humanities And Social Sciences*, 1(1), s. 45-52.

**Ponting**, Clive, (2000), *Dünyanın Yeşil Tarihi*, Çev. Ayşe Başçı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

**Ricardo**, David, (1997), *Ekonomi Politikin ve Vergilendirmenin İlkeleri*, Çev. Tayfun Ertan, İstanbul: Belge Yayınları.

**Sahillioğlu**, Halil, (1993), “Darphane”, *TDVİA*, C. 8, s. 501-505, İstanbul.

**Sarıkavak**, Namık, (1998), *Tipografinin Temelleri*, Ankara: Doruk Yayıncılık.

**TCMB**, (2019), *Kâğıt Paranın Tarihçesi*, [\(https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/d189b219-fe71-40bf-9754-6a5f7d0a65eb/KagitParaTarihce.pdf?MOD=AJPERES&CVID=\(01.04.2019\)\)](https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/d189b219-fe71-40bf-9754-6a5f7d0a65eb/KagitParaTarihce.pdf?MOD=AJPERES&CVID=(01.04.2019)).

- Türe,** Altan, (2002), *Anadolu Antik Takıları*, İstanbul: Goldaş Kültür Yayınları.
- Uzunçarşılı,** İsmail Hakkı, (1988), *Osmanlı Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Üzer,** Betül, (2017), *Sanal Para Birimleri*, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Ödeme Sistemleri Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Yeterlik Tezi, Ankara.
- Zieme,** Peter, (1976), Zum Handel im Uigurische Reich von Qoço, *Altorientalische Forschungen*, 4, s. 235-249.
- Yardımcıoğlu,** Mahmut ve **Şerbetçi,** Gamze, (2018), “Bitcoin’in Yapısı ve Yasadışı Kullanımı”, *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), s. 165-190.
- Yükçü,** Süleyman ve **Atağan,** Gülşah, (2012), “20. Yüzyılın İlk Yarısında Maliyet Muhasebesinin Gelişimi”, *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 39-67.
- Yükçü,** Süleyman ve **Gönen,** Seçkin, (2013), “Anadolu’da İlk Paranın Ayar ve Alaşımı”, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5 (1), s. 28-48.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 163-185**

Bernardo Strozzi Resimlerinde Davut ve Golyat İkonografisi

Iconography of David and Goliath in Bernardo Strozzi Depictions

**Akın TERCANLI**

Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kilis/TÜRKİYE

e-posta: akintercanli@kilis.edu.tr

Orcid: 0000-0002-8736-0126

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 21 Eylül/21 September 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Tercanlı, Akın, (2019), Bernardo Strozzi Resimlerinde Davut ve Golyat İkonografisi/Iconography of David and Goliath in Bernardo Strozzi Depictions, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 163-185.  
doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.623059>

Rights reserved.

For Permissions

[sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr)



## BERNARDO STROZZI RESİMLERİNDE DAVUT VE GOLYAT İKONOĞRAFİSİ<sup>1</sup>

### ÖZ

İnsanoğlunun en güçlü ifade biçimlerinden biri olan sanat eserleri, yüzyıllardır inanca ait duyguların, düşüncelerin ve imgelerin yansıtılmasında çok önemli bir rol üstlenmiştir. Manevi dünyanın simge, imge ve görselleri her türlü materyal üzerinde yerini almıştır. Yahudilik ve Hristiyanlığın kutsal metinlerini içinde barındıran *Kitab-ı Mukaddes*'teki olaylar, mekânlar ve kişiler yüzyıllar boyunca ilgi çekici olmuştur. Üç semavi dinin ortak değer olarak kabul ettiği Hz. Davut'un hayatına ilişkin sahneler de bu ilginin odak noktalarından biridir. Kutsal metinler (*Samuel* 1-2 ve *Krallar*-1) ile tarihsel dokümanların verdiği bilgilere göre, bir çoban olarak tarih sahnesine çıkan Hz. Davut, İsrailoğulları'nın dağılık hâlde bulunan kabilelerini birleştirmiştir. İkiye bölünen Yahudi Krallığı'nı tek bir bayrak altında toplamayı başarması da Kral Peygamberin, birleştirici gücünün göstergelerinden birisidir. Bu çalışmada, Hz. Davut'un Golyat ile mücadelesini resmeden eserlere odaklanılmıştır. İkonografiye göre, Filistinli bir dev olarak adı geçen Golyat, İsrailoğulları'na meydan okumuş bunun sonucunda da Hz. Davut elindeki sapanla Golyat'ı yenerek başını kesmiştir. Çalışmada ele alınan resimler, Barok döneminin önde gelen simalarından biri olan Bernardo Strozzi'ye (1581-1644) aittir. “Panofsky metodu” esas alınarak incelenen bu resimler, Monografik çalışmalar dışında hiçbir yayına konu olmamıştır. Dolayısıyla Barok döneminin özellikleri içerisinde değerlendirilen bu resimlerin sanat tarihindeki öneminin ortaya konulması çalışmanın esas amacıdır.

**Anahtar kelimeler:** Davut, Barok, İkonografi, Bernardo Strozzi, Golyat

## ICONOGRAPHY OF DAVID AND GOLIATH IN BERNARDO STROZZI DEPICTIONS

### ABSTRACT

As one of the most powerful forms of expression of human beings, art works have played a very important role in reflecting the feelings, thoughts and images of faith for centuries. Symbols, images and visuals of the spiritual world have taken their place on all kinds of materials. The events, places and people in the *Bible* that contain the sacred texts of the Judaism and Christianity have been interesting for centuries. The scenes of David's life, which three celestial religions regard as common values, are also one of the focal points of this interest. According to the

---

\*Bu makale, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde halen hazırlanmakta olan “Avrupa Tasvir Sanatlarında Hz. Davut İkonografisi (16-17. Yüzyıl)” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

sacred texts (*Samuel 1-2* and *Kings-1*) and historical documents, David united the scattered tribes of the Israelites. The fact that he managed to unite the Jewish kingdom, which was divided into two, under a single flag is one of the indicators of the unifying power of the King Prophet. This study focuses on works depicting David's struggle with Goliath. According to the iconography, Goliath, who was called a Palestinian giant, challenged the Israelites and as a result, David defeated Goliath with his slingshot. The depictions we discussed in this study belongs to Bernardo Strozzi (1581-1644) who is one of the leading figures of the Baroque period. These depictions, examined on the basis of the “Panofsky method, have not been subject to any publication other than monographic studies. Therefore, the main aim of this study is to reveal the significance of these depictions, which are evaluated within the characteristics of Baroque period, in art history.

**Keywords:** David, Baroque, Iconography, Bernardo Strozzi

## GİRİŞ

İtalyan resim sanatının temellerinin on üçüncü yüzyılda dönemin önde gelen sanatçılarından; Cenni di Pepo (1240-1312), Giotto di Bondone (1267-1337) ve Duccio di Buoninsegna (1255-1318) ile atıldığı bilinmektedir. Bu dönemdeki sanatçıların üstün çabası, Bizans mozaiginden miras kalan alışkanlıkların ve sınırların genel sanat anlayışından atılmasına hizmet etmiştir. Bu bağlamda resim, yalnızca hayal edilenlerin kâğıda geçirilmesi gibi dinsel bir saygının aynası olmaktan çıkmış, gerçek dünyanın görüntüsü olmuştur. O zamana dek figürler kabartmadaki gibi canlandırılırken değişimle bir derinlik kazanmıştır. Yaşanan değişimle birlikte kumaşlar ağır kıvrımlarla dökülmekte, artık yalnızca çizgilerle belirtilmemekte ve perspektifle derinlik duygusu verilmeye çalışılmaktadır (Özüdoğru ve Altınsapan, 1989: 70).

Rönesans sanatı ve edebiyatında yaratılan yenilikler, geleneksel yapıların içine dâhil edilmeye çalışılmıştır. Erken Rönesans resim sanatı çizgisel olarak nitelendirilecek bir kompozisyon anlayışına bağlı kalmıştır (Akyürek, 1994: 32; Sulku, 2016: 10). Nesnelerin konturları açık bir şekilde vurgulanarak, her bir nesnenin elle tutulur gözle görülür gerçek bir görüntü olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak bu noktada Leonardo da Vinci (1452-1519) ve bu süreçte yaşayan çağdaşlarının gözlem ve katkılarının devreye girmesiyle, Yüksek Rönesans resmi olarak ifade edilen dönemde (on beşinci yüzyıl sonu ve on altıncı yüzyıl başları) konturların gölgede eritilmesi yoluyla daha inandırıcı ve ruhsal bir doğacılık anlayışı gündeme gelmiştir.<sup>2</sup>

İtalya’da on altıncı yüzyılın ortalarından sonra, eserlerdeki hareketleri ve ifadeleri abartma, oranları inceltip uzatma, figürlerin resmedilmesinde doğal olmayacak kadar eğilip bükülmüş duruşların canlandırılması eğilimi

---

<sup>2</sup>Rönesans kelimesi köken olarak; Fransızca “*renaissance*” “yeniden doğuş” demektir. Fransızca sözcük “*naissance*” “doğuş” sözcüğünden türetilmiştir. Bu sözcük Latince aynı anlama gelen “*nascentia*” sözcüğünden evrilmiştir. Latince sözcük “*nasci*”, “*nat*” “doğmak” fiilinden türetilmiştir. Renaissance terimi “her hangi bir şeyin belirli bir zaman içinde canlandırılması” iken, terimin geniş anlamı “belirli bir dönemin modern çağa öncülük edeceği düşünülen her şeyin canlandırılması” şeklinde olmuştur. Buna göre Rönesans’taki yenilenme, bu dönemin tarihsel sınırları içinde gerçekleşerek kendinden sonraki tüm Batı’yı etkileyecek biçimde iki yönlü bir işlev göstermiştir. Dolayısıyla Rönesans, amaçlanan ideallerin gerçekleştirildiği tamamen başarılı bir dönem olarak değer kazanmıştır. Dönem hakkında daha detaylı bilgi için bkz (Panofsky, 2005: 11; Öndin, 2016: 8-28; Turani, 1990: 346-350; Şenyapılı, 1989: 11; Burke, 2013: 94-102).

olan Maniyerizm ortaya çıkmıştır.<sup>3</sup> Maniyeristler, aynı zamanda Barok sanatının da ilk temsilcileridir (Çelik, 1996: 149). Bu sanatçıların hepsi, figürlerine en yoğun ifadeyi vermek için formları eğip bükmüşlerdir. Rönesans döneminden alınan bilgileri, kişisel üslup özellikleri ile kaynaştırarak bir “ara dönem” oluşturmuşlardır (Sulku, 2016: 9; Eroğlu, 2016: 86-90).

On yedinci yüzyıl Avrupa resim sanatı, hem sanatsal açıdan hem de sosyal olaylar bakımından oldukça karmaşık bir yapı sergilemektedir. Barok sanat, Protestanlığın giderek yayılması sonucu, Katolik inancın tekrar canlanması için ortaya çıkan Karşı-Reform sanatı olarak da adlandırılmaktadır. Sanatsal düşünüş ve uygulama yönünden Rönesans’a da karşı bir duruş olarak görülmüştür. Dönemin Protestan eğilimine karşı Barok yapıtlar, kilisenin propaganda aracı olmuştur. Roma ve Papalık çevresinde biçimlenen ve Hristiyan ruhunun yeniden canlandırılmasını amaç edinen anlayış, toplumun bir ruhsal kurtuluşu gibi gösterilmiş, bu duyarlılık ve duygusal yoğunluk Barok sanatını tetiklemiştir. Barok sanat, kilise inançlarına karşı gelenleri yola getirip tekrar kazanmak ve hiç olmazsa iman sahiplerinin itikatlarını pekiştirip sağlamlamak için uğraşan ve onları kendi heybeti ile etkilemeye çalışan Katolik Kilisesi’nin sanat aracı olarak ortaya çıkmıştır (Sulku, 2016: 11).<sup>4</sup>

17. yüzyılda İtalya’da başlayıp Avrupa’ya yayılan Barok sanat, kelime anlamı olarak Portekizce “eğri, hareketli kıvrımları olan biçimsel özelliklerinin yanında bozuk inci” olarak da tanımlanır (Turani, 1975: 20). Simetriye karşı asimetriyi, geometrik biçimlere karşı eğri biçimleri, durağanlığa karşı ise hareketliliği yansıtan bir akımdır. Rönesans’ın yatay ve dikey çizgileri sade, sakin ve durağan bir etkiye sahip iken, Barok dönemde

<sup>3</sup>Maniyerizm terimi ilk kez yirminci yüzyılda, sanat tarihinin içinde kendi başına bir üslup dönemi olarak kullanılmıştır. “Maniyer” sözcüğü İtalyanca “maniera”dan gelir ve “yapmacık, yapmacık üslup anlamına” gelir (Germaner, 1997: 1167-1168). Yüksek Rönesans döneminin sonu olan 1520-1600 arasında, özellikle İtalya’daki sanatsal değişimleri tanımlama ve Barok dönemin başlangıcı olan on yedinci yüzyıla kadar olan bir dönemi kapsar. Bu sanat üslubu; gerçek dışı, incelik ve gösterişe yönelik, fantezi ve çelişkilere düşkün, yapmacığa ve tuhafliğe varabilen hâliyle kendi kendini sorgulamaya yönelik bir uygarlığın kaygılarının yansımasıdır. İnsan biçimlerinde uzama görülür. Terim, Vasari’nin 1550 yılında Firenze’de (Floransa) sanat tarihi üzerine kaleme aldığı yazıda, “üslup” anlamında kullandığı “maniera” şeklinde kullanılmıştır (Burchardt, 1978: 34).

<sup>4</sup>Barok sanatın Avrupa’ya yayılışı hakkında daha fazla bilgi almak için bkz (Öndin, 2018: 11; Tapie, 27-30; Beksaç, 2015: 75; Skrine, 1987: 4-10; Turani, 1990: 21-22; Gomrich, 1994: 387-391; Atasoy, 1985: 31-32; Eroğlu, 2018: 123; Wölfflin, 1990: 87, 93; Germaner, 1997: 194-196).

hareketlilik ağırlıktadır. Rönesans ne kadar dengeli, aşırılığa kaçmayan, ağırbaşlı, tutarlı ve akla yakın bir tarz ise Barok da o kadar canlı, yenilik heveslisi, sonsuzluk ve sınırsızlığa büyük eğilimi olan, karşıtlıkları ve tüm sanat biçimlerini cesaretle kaynaştıran bir tarzıdır. Önceki dönemin sakin ve kendine hâkim yapısına karşılık Barok, alabildiğine çarpıcı, coşkun ve gösterişliydi.<sup>5</sup>Artık Rönesans’taki gibi ideal sayılan klasik bir tipin gerçekleştirilmesi yerine, dâhice buluşlara, şaşırtıcı ve iz bırakıcı etkilerin elde edilmesine yönelmekteydi (Conti, 1997:163).

Barok döneme kadar mekâna ait ve onun bir parçası durumunda olan resim; egemenliği ele almış, mekân resmi ile bütünleşmiştir. Mekânı yırtarak sonsuza uzanan gökyüzü, tavan resmi bakımından büyük bir yeniliktir. Rönesans ressamı olan ancak Barok resmin habercisi Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni’nin (1475-1564) Sistine Şapeli (Cappella Sistina, 1512) tavan resimleriyle, Barok dönemin sanatçılarından Giovanni Battista Tiepolo’nun (1696-1770) “Madonna del Rosario” tavan resimleri buna en iyi örnek olarak verilebilecek eserlerdir (Sulku, 2016:11).<sup>6</sup>

Barok resmin habercileri Michelangelo (1475-1564) ve Jacobo Tintoretto’dur (1518-1594). Işığın ustası olarak bilinen Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610) Barok resmin Roma’daki önde gelen isimlerindedir. İspanya’da Jusepe de Ribera (1591-1652) ve Diego Velasquez (1599-1660); Fransa’da Flaman resminin en ünlü temsilcisi, renk ustası olarak da bilinen Peter Paul Rubens’tir (1577-1640). Hollanda’da Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669) ve İngiltere’de Van Dyck (1599-1641) da bu dönemin önemli ressamlarıdır (Erdoğan, 2015a: 25-

---

<sup>5</sup>Turani’ye göre Barok resim: “Kompozisyon bakımından klasik üsluplu resmin özellikleri bu devrede ortadan kalkmaya başlar. Kompozisyon dağılır. Pranüdal ya da üçlü kompozisyon, yerini dağınık diyagonal düzenlere bırakır.” şeklinde ifade edilir. Yazara göre Barok resmin genel özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir: Kapalı kompozisyonun yerini açık kompozisyon alır. Resim yüzeyi, mimari yüzeyler gibi parçalanır, ayrıntılı bir hâl alır. Sahte hareketli bir figür topluluğu, süslü saray, ev ve kır atmosferi içinde kompoze edilir. Lüks, süs, tantana, ipekli kumaşlar, boya, dans gibi dünyevi yaşamın fantezi züppeliği, resimlerin konusu olur. Manzara resmi, resim sanatından bağımsız olarak kendini ilk kez göstermeye başlar. Resimdeki hacim ifadesi ışık-gölge ile oluşturulur. Klasik resimde görülmeyen ten rengi belirginleşerek ifade edilir. Öykü yaratma düşüncesi ile kompozisyonlar düzenlenir. Boyanın madde güzelliğinin farkına varılır. Doğal güzelliğinin yanı sıra, resimde ilk kez beliren boya güzelliği bir sanat değeri olarak benimsenir. Konu hakkında daha detaylı bilgi için bkz (Turani, 1990: 21-22).

<sup>6</sup>Michelangelo’nun Capella Sistina eseri hakkında daha detaylı bilgi için bkz (Yetkin, 2007: 35)

50, Erdoğan, 2016b; Erdoğan, 2015c; Öztürk, 2013; Sevinç, 2015; www.nationalgallery.org, 2019).

Wöfflin, Rönesans'ın önemseydiği aklın belirleyiciliğine duyulan tepkiyi Barok'un öncelikli meselesi olarak görür. Araştırmacıya göre Barok sanat, hayal gücüne ve sezgilerin belirsiz evrenine de ciddi bir pay bırakmak istemiştir (Wöfflin, 1990:87-89). Rönesans ile Barok ayrımı yapan araştırmacı, ışığın sanatlar üzerindeki etkisini şöyle açıklar: “Çok kuvvetli bir ışığın şekilleri tahrip edici etkisiyle çok zayıf bir ışığın onları eriten etkisi, Klasik çağda sanat dışında kalan iki problemdi. Rönesans da geceyi betimlemiştir. O zaman kişiler karanlık olarak gösterilmiş, ancak biçimleri olduğu gibi bırakılmıştır. Buna karşılık Barokta kişiler, genel karanlık içinde erimekte ve her şey belirsizliğe düşmektedir. Zevk bu bağıntılı belirginliği de güzel görece kadar gelişmiştir.” (Wöfflin, 1990:238). On yedinci yüzyıl ortalarına doğru Barok ressamlar sonsuzluğa giden mekân tasavvurunu, tavan ve duvarlara yaptıkları göz aldatıcı resimlerle genişletmişlerdir. Böylece gerçek olmayan mekânlar, gerçekte olana ilave ediliyor ve hayal ile gerçek birbiriyle karıştırılıyordu. Bu zahiri mekân kavramının öncelikle kiliselere girdiğini söyleyebiliriz. Böylece Tanrı dünyası dindarın gözüne bir tiyatro sahnesi gibi sunulmuştur (Sulku, 2016:14).

Bu çalışmada incelediğimiz üç resim de, Barok sanatın Avrupa'da hüküm sürdüğü dönemin özelliklerini taşımaktadır. Üslubun yayıldığı yörelerde kendine has sanat özelliklerini de içine aldığı bilinmektedir. İtalya'da Barok sanat başta dinî yapılar olmak üzere birbirinden farklı pek çok türde kendini göstermiştir. Makaleye konu olan ressam, Bernardo Strozzi (1581-1644) de farklı türde pek çok eser üreten ressamların başında gelir. Portreler, tür resimleri, Kutsal Kitap'ta adı geçen kişilerin ve olayların tasvirleri ve alegorik temalar bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada dönemin ve sanatçının üslup özellikleri ekseninde, Davut ve Golyat temalı eserleri üzerine odaklanılmıştır.

### 1. KRAL VE PEYGAMBER: HZ. DAVUT

Davut, İsrailoğulları'na gönderilen ve kendisine Zebur verilen peygamberdir (Harman, 1994: 21). “Davut” kelimesi, İbranice'de “en çok sevilen göz bebeği” anlamına gelir (Harman, 1994: 21). *Kitab-ı Mukaddes'e* göre Davut, Yahuda sıbtının ileri gelenlerinden Beytülahm'de (Beytlehem) ikamet eden Yesse'nin oğludur. Hz. İbrahim'e kadar varan şeceresi *Kitab-ı Mukaddes'te* ve İslam kaynaklarında şu şekilde verilmektedir: Davut, Yesse, Obad, Boaz, Saimon, Nahşon, Aminadab, Ram, Hetsron, Perets, Yahuda, Yakup, İshak, İbrahim (Harman, 1994:21). Yahudi inancında kral olarak kabul edilen Davut, *Kitab-ı Mukaddes'te* de “David” ismiyle anılır. İslam'da

Peygamber olarak ismi geçen Yahudilikte ise lider kral olarak kabul edilen Davut, Yahudi inancındaki güçlü imgesini günümüzde dahi korumaktadır. Yahudiler bugün bile Kral Davut'un dönemindeki ihtişama kavuşmak istemektedirler (Dağ, 2013:4-7). Bu görkemli döneme yine Davut soyundan biri önderliğinde ulaşacaklarına da inanmaktadırlar (Adam, 2018:95).

Davut'un hayatı, krallık devresi ve karakteriyle ilgili bilgiler, Yahudi kutsal kitabı *Tora*'nın *I* ve *II. Samuel*, *I. Krallar* ve *I. Tarihler* başlığını taşıyan kitaplarda yer alır. Bu kitaplarda Davut'un Yahudiler üzerindeki etkisi ve nüfuzu, devlet adamlığı ve kumandanlığı övülmekle beraber, onun karakterinin iyi ve kötü yönleri de yer alır. Davut, Beytülahmli Yahudi ailesinden gelen, çobanlık yapan, güzel sesli, kızıl saçlı, şair ve savaşçı bir kimsedir (Dağ, 2013:4-7). Kral Saul'un (Tâlût) ölümü üzerine, İsrailoğulları'nın ikinci büyük hükümdarı olan Davut, otuz yaşında kral olmuş ve kırk yıl altı ay (yedi yıl altı ay Hebron'da, otuz üç yıl Kudüs'te) saltanat sürdükten sonra yetmiş bir yaşında vefat etmiştir (Harman, 1994:23-24). MÖ 1006-966 yılları arasında hüküm sürdüğü düşünülmektedir. Ülkenin sınırlarını güneyde Mısır'dan kuzeyde Toroslar'a kadar genişletmiş ve Kudüs'ü başkent yapmıştır. İçinde Hz. Mûsâ'dan kalan Tevrat ve diğer kutsal emanetlerin saklandığı Tâbût's -Sekîne'yi buraya nakletmiştir. Daha sonra oğlu Süleyman tarafından genişletilecek olan mabedi yaptırarak, Tâbût's-Sekîne'yi buraya yerleştirmiştir (Sarıkcıoğlu, 2016:223-224). Dağınık hâldeki Yahudi kabilelerini bir araya toplayarak, Yahudi Krallığı'nı da kurduğu bilinen Davut'un, devlet başkanı olarak hüküm sürdüğü de bilinmektedir. İktidarını merkezileştiren adımlar atmış, davalara bizzat bakmış ve askeri teşkilatını da güçlendirmiştir. Kendinden sonra gelen nesline büyük bir krallık bırakmıştır (Harman, 1994:23).

İslâm'a göre ise İsrailoğulları'nın tarihinde, peygamberlikle hükümdarlık ilk defa Hz. Davut'un şahsında bir araya gelmiştir (Harman, 1994: 24). Bu bilgilerin yanında *Kur'an-ı Kerim*'de Hz. Davut'un bazı özelliklerinden; sesinin güzelliğinden ve bu sesiyle etrafındaki varlıkları etkilemesinden, kendisine ilim, hikmet ve hatipliğin verilmesinden, demiri işlemesinden, merkezileşmiş güçlü bir devlet kurmasından, adaleti tesis için davalara bizzat bakmasından ve devleti medeni bir hâle getirmesinden de bahsedilir (Dağ, 2013:7; Harman; 1994:23-24).

## 2. OLGUSAL ANLAM

Bu çalışmaya konu olan resimler,<sup>7</sup> “Panofsky Metodu” ile çalışılmıştır. Bu metoda göre, bir sanat eseri üç başlık altında incelenmelidir. Birinci ya da Doğal Anlam: Olgusal ve İfadesel olmak üzere ikiye ayrılır. İkincil ya da Uzlaşım Anlam ve İçsel Anlam veya İçerik. Panofsky, “yorum nesnesi” başlığı altında gruplandığı eserleri, “yorum etkinliği” başlığı altında da; ön ikonografik betimleme, ikonografik analiz ve ikonografik yorum şeklinde açıklamaktadır.<sup>8</sup>

İncelediğimiz iki resimde de figürün koyu renkli bir fon önünde bulunduğu görülür (Resim1-2). Resim 3’deki figürün gerisine bakıldığında ise kararmış gökyüzü ile sağ ve sol taraftan figürü kuşatan koyu kırmızı tonlarındaki bulutların varlığı dikkat çeker.

Sahnenin ortasındaki figürlerin kaslı kolları, anatomik özellikleri ve fizik yapısı erkek olduğunu gösterir. Ayakta durduğu anlaşılan erkek figürlerin bakışı bize göre sahenin sağ köşesine çevrilmiştir (Resim 1-3). İki figürün saçı koyu (Resim 1-2), diğesinin ise kırmızı saç tonundadır (Resim 3). Resim 1’deki figürün üzerinde, sol omuzunun altından başlayarak bacaklarına kadar inen ve hacimli olarak verilen beyaz renkli elbise yer alır. Elbisenin altında ve bel hizasında ise yarısı görülebilen mavi renkli kumaş parçası bunun da üzerinde kahverengi bir kemer bulunur. İkinci resimdeki figürün kıyafeti ve kıyafetin vücut üzerindeki aldığı şekil resim 1’deki ile aynıdır. İki resim arasındaki fark renk konusunda yaşanır. Resim 1’de, kemer hizasındaki kumaşın mavi renkli olması söz konusu iken diğesinde ise kahverengi tonlarındadır. Resim 3’deki figürün üzerinde ise koyu yeşil tonlarında elbise yer alır. Elbisenin iç kısmında yer alan içlik beyaz renklidir. Sağ ve sol kolun dirsek üstünden kıvrım yapan içlik, gövdenin ortasında ise düğüm yapar. Sol omuzunun üzerinden bel bölgesine doğru düğüm yaparak devam eden sarı renkli kumaş parçası, figürün karın bölgesinin olduğu alana doğru yarım daire taşıntı yapar. Buradaki kumaş parçasının sağ tarafındaki uç kısmı topuz şeklinde son bulur, sol omuz üzerinden gelen kırmızı renkli

<sup>7</sup>Bernardo Strozzi’nin *David ve Golyat* temalı ilk eseri özel bir koleksiyonda yer alır (Resim 1). Tuval üzerine yağlıboya olarak yapıldığı bilinen (116.8 x 98.4 cm) çalışma, 1635 yılına tarihlenmektedir (www.sothebys.com, 2019). Hermitage Müzesi’nde bulunan ikinci resim 1635 yılına aittir (Resim 2). Tuval üzerine yağlıboya olarak yapıldığı bilinen resim, bir önceki eser ile neredeyse aynı ölçülere sahiptir (132,5 x 100 cm), (www.lib-art.com, 2019). *David ve Golyat* temalı serinin son resmi 1636 yılına aittir (Resim 3). Cincinnati Sanat Müzesi’nde yer alan çalışma, diğes iki resimle aynı türde yapılmış olup boyut olarak ikisinden de daha büyüktür (154 x 119, 1 cm), (https://www.cincinnatiartmuseum.org, 2019).

<sup>8</sup>Metot hakkında daha fazla bilgi için bkz (Panofsky, 2012: 28-37).



şerit hâlindeki kumaş ile bağlanmıştır. İki figürün başında da şapka ye alır (Resim 1 ve 3). İlk resimdeki şapkada kırmızı üzerine beyaz büyük bir tüy yer alırken diğerinde (Resim 3) biri sarı renk tonunda olmak üzere iki kırmızı büyük tüy bulunur. Figürlerin bize göre sol elinde yer alan kılıç, iki resimde de figürün sol omuzunun üzerine doğru uzatılmıştır (Resim 1-2). Altın renkli ve topuz formlu tepelik, düz bir şekilde tasarlanmış ellik ve geniş tutulan korkuluk bölümüyle, kılıcın büyük boyutlu olduğu anlaşılmaktadır. Resim 3'deki figür, sol elinde tuttuğu kılıcı zemine doğru çaprazlamasına uzatmaktadır. Gövdesinin yarısı görülebilen kılıcın metal renkli tepeliği oval bir form şeklinde son bulunur. Sarı tonlarındaki geniş ellik kısmı ile iki yana doğru uzatılmış korkuluk bölümünü düşündüğümüzde, kılıcın büyük boyutlu olduğu anlaşılmaktadır.

Figürlerden ikisinin, sağ eliyle sakalından (Resim 1-2) diğerinin ise saçından tuttuğu kesik baş, masa benzeri bir yükselti üzerinde yer alır (Resim 3). Kesik başın yüzündeki sakallar bir erkeğe ait olduğunu gösterir. Üç resimde de kesik başın alnının ortasına yerleştirilen beyaz renkli taş görülür. Resim 1 ve 2'deki kesik başın yönelişi sağ tarafa diğerinde ise sola doğru verilmiştir. Üç resim arasında ortak olan bir diğer nokta da başın boyutudur. Figürlerin ellerindeki başın anatomik olarak farklılığı belirgin şekilde hissedilir. Kesik başın normal insan anatomisine uymayan tarafı büyük boyutlu olmasıdır. Ayakta duran erkek figürlerinin başı ile kesik başı karşılaştırdığımızda bu fark daha belirgin hâle gelir.

### 3. İKONOGRAFİK ANLAM

#### 3.1. Davut'un Golyat'ı Öldürmesi

Savaşmak üzere ordularını bir araya getiren Filistliler ile İsraililer (Samuel 1/17:1) aralarındaki vadiyi geçen tepenin iki yamacında karşı karşıya gelir (Samuel 1/17:2). Filist ordugâhından boyu altı arşın bir karış olan (2.9 m) Gatlı Golyat adında usta bir dövüşçü ortaya çıkar (Samuel 1/17:4). Başına tunç miğfer takan ve pullu bir zırh kuşanan savaşçının (Samuel 1/17:5) kalkanı da başkası tarafından taşınır (Samuel 1/17:7). İsrail ordusuna meydan okuyan Golyat, kendisi ile savaşması için karşısına birinin çıkarılmasını defalarca tekrar eder (Samuel 1/17:8,10). İşay'ın sekiz oğlundan biri olan Davut (Samuel 1/17:12), babası tarafından kardeşlerine bakmak için (Samuel 1/17:19) savaşın olduğu ordugâha gönderilir (Samuel 1/17:20). Davut, Golyat'ın İsraililere meydan okumasını burada duyar (Samuel 1/17:23). Bu duruma kızan Davut etrafındakilere Filistliyi öldürüp İsrail'den bu utancı kaldıracak kişiye ne verilecek diye sorar (Samuel 1/17:26). Kral Saul'un, Golyat'ı öldürene büyük bir armağanın yanı sıra kızını da vereceğini, ailesinin de İsrail'e vergi ödemekten muaf tutulacağını

öğrenir (Samuel 1/17:25). Kral Saul'e, Davut'un Golyat ile dövüşmek istediği bildirilir (Samuel 1/17:31). İlk seferinde genç olduğu için Davut'u engelleyen Saul, sonra kabul eder ve kendi zırhı ile kılıcını ona verir (Samuel 1/17:38,39). Alışık olmadığı için bunları kullanmayan Davut, değneği alır, dereden de beş çakıl taşı seçer (Samuel 1/17:40). Golyat, saldırmak amacıyla Davut'a doğru ilerleyince Davut da onunla dövüşmek üzere koşmaya başlar (Samuel 1/17:48). Elini dağarcığına sokup bir taş çıkaran Davut'un sapanla attığı taş, Filistinlinin alnına çarpıp saplanır ve Golyat yüzüstü yere düşer (Samuel 1/17:49). Elinde kılıç olmaksızın Golyat'ı yere seren Davut, üzerine çıkar ve Golyat'ın kılıcını kınından çektiği gibi Filistinlinin başını keser. Golyat'ın öldüğünü gören Filistliler bu olay üzerine kaçmaya başlar (Samuel 1/17:51,52).

İlk olarak belirtmemiz gereken resimlerde gördüğümüz sahnenin, Davut'un Golyat'ın başını kestikten sonraki anın anlatımı olduğudur. *"...Sonra koşup üzerine çıktı. Golyat'ın kılıcını tutup kınından çektiği gibi onu öldürdü ve başını kesti..."* ifadesi (Samuel 1/17:51), Resim 1 ve 2'de sakalından diğer resimde ise kesik başın saçından tutan kişinin Davut olduğunu göstermektedir. Bu anlamda sanatçı ikonografiyi esas almıştır. Davut'un fiziksel olarak genç bir şekilde gösterilmesinde de (Resim 1-3) *"...Sen bu Filistliyle dövüşemezsin" dedi, "Çünkü daha gençsin..."* (Samuel 1/17:33) sanatçının ikonografiye sadık kaldığı anlaşılmaktadır. Sanatçının Davut'un fiziksel özelliklerini eserine yansıtırken ikonografiden ayrıldığı yerler de vardır. Bunların başında ise saç gelmektedir. İkonografide Davut için *"...Kızıl saçlı..."* (Samuel 1/17:42) ifadesi geçmesine rağmen sanatçı Resim 3 dışında, Davut'u kızıl saç tonu ile göstermeyerek bireysel özelliğini eserine yansıtmayı tercih etmiştir.

İkonografide, Davut'un üzerindeki elbisenin rengi ve şekli hakkında bilgi verilmediği gibi başında da şapka olduğuna dair herhangi bir anlatı yoktur. Ressam, resim 1 ve 2'de Davut'un başına tüylü ve kırmızı renkli şapka yerleştirerek iki resimde ikonografiden uzaklaşmıştır.

Sanatçının ikonografiyi dikkate aldığı ancak yansıtırken yorum gücünün eserine kattığı yerlerden biri de Davut'un Golyat ile mücadelesinde kullandığı *"...dereden beş çakıl taşı seçti. Bunları çobandağarcığının cebine..."* (Samuel 1/17:40), *"...çobandağarcığı..."* olarak ifade edilen kesedir. İncelediğimiz eserlerden resim 1'de yer alan taşların konması için yapılan mavi tonlarındaki kese, kahverengi tonlarındaki kemer yardımıyla bele tutturulmuştur. Resim 2'de de diğer resimdeki (Resim 1) anlatımın tekrar edildiği görülür. İki resim arasındaki tek fark, kesenin mavi değil toprak tonunda verilmiş olmasıdır. Resim 3'de ise durum tamamen farklıdır. Buradaki kese, kemer hizasının altında bel bölgesinin sağından bir düğüm ile

bağlanmış ve sarı renkle gösterilmiştir. İkonografide “...dağarcık...” olarak geçen kesenin rengi hakkında herhangi bir bilgi verilmemesine rağmen sanatçı üç resimde de ikonografiye uymayarak bireysel özelliğini eserine yansıtmayı tercih etmiştir.

Davut’un bize göre sağında yer alan ve masa benzeri bir yükselti üzerinde duran kesik baş (Resim 1-3), ikonografiye göre İsraililere meydan okuyan “...Bugün İsrail ordusuna meydan okuyorum! Benimle dövüşecek birini çıkarın karşıma...” (Samuel 1/17:10), “...Filistli Golyat...” (Samuel 1/17:10) dövüşçüye aittir. Kesik başın incelediğimiz üç resimde de normal insan ölçülerinden çok daha büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark, Davut figürü ile kesik başı karşılaştırdığımızda daha belirgin hâle gelir. Sanatçının kesik başı yansıtırken bir başka ifade ile “devasa” bir şekilde yansıtmış olması “...Golyat adında usta bir dövüşçü ortaya çıktı. Boyu altı arşın bir karıştı...” (Samuel 1/17:10) ikonografiye sadık kaldığını gösterir.<sup>9</sup> Resimlerin üçünde de kesik başın alnın ortasına yerleştirilmiş bir taş görülür “...Elini dağarcığına sokup bir taş çıkardı, sapanla fırlattı. Taş Filistinlin alnına çarpıp saplandı...” (Samuel 1/17:49) ifadesini dikkate aldığımızda sanatçının birebir ikonografiye sadık kaldığı görülmektedir. Ressamın ikonografiden ayrılan yönü sapanın resimlerde yer almamış olmasıdır (Resim 1-3). Sanatçının ikonografiden ayrıldığı bir diğer nokta ise kesik başın bulunduğu yer ile sakalıdır. “...Golyat’ın kesik başı Davut’un elindeydi...” (Samuel 1/17:57) ifadesi ikonografide geçmesine rağmen resimlerdeki kesik baş bir yükselti üzerinde yer almaktadır. Golyat’ın sakallı olduğuna dair ikonografide herhangi bir açıklama da yer almamaktadır.

Golyat’ı sapanla yenen Davut, kendi kılıcı olmadan “...Elinde kılıç olmaksızın...” (Samuel 1/17:50) onu yere sermiştir. “...Sonra koşup üzerine çıktı. Golyat’ın kılıcını tutup kınından çektiği gibi onu öldürdü ve başını kesti...” (Samuel 1/17:51) ifadesi, Resim 1 ve 2’de Davut’un sol omzunun üzerinde, son resimde ise zemine dikey olarak uzatılan kılıcın Golyat’a ait olduğunu göstermektedir. Sanatçı burada ikonografiye sadık kalmıştır. Sanatçının burada ikonografiden ayrıldığı yer kılıcın şekli ve süslemeleridir. İkonografide kılıcın herhangi bir şekilde tanımlanmadığı gibi tepelik ve korkuluk kısımlarındaki süslemeler hakkında da bilgi verilmemiştir.

Sanatçının ikonografiden ayrıldığı bir diğer nokta da mekândır. İki resimde (Resim 1-2) Davut, koyu bir fon önünde yer alırken son resimde kararmış bir gökyüzü altında gösterilmiştir (Resim 3). İkonografide “...Davut Filistli Golyat’ın başını alıp Yeruşalim’e götürdü, silahlarını da

<sup>9</sup> “Altı arşın bir karış” ifadesindeki ölçü biriminin günümüz karşılığı yaklaşık 2.9 m’dir. Daha detaylı bilgi için bkz (Kutsal Kitap, 2008: 303).

*kendi çadırına koydu...*” (Samuel 1/17:54) ifadesi Davut’un bir yerleşim yerine gittiğini ve burada kendisine verilen silahları çadıra koyduğunu göstermektedir. İncelediğimiz üç resimde de ikonografide olduğu gibi herhangi bir yerleşim yeri gösterilmemiştir. Davut’un çadıra girmesi de söz konusu değildir. Burada sanatçı ikonografiyi temel almayarak bireysel özelliğini eserine yansıtmıştır.

Golyat’ın kesik başını tutan Davut, resim 1 ve 2’de bize göre bakışını sağ köşeye doğru çevirmiştir. Oturur pozisyonda verilen Davut’un (Resim 1) kaşları çatılmıştır. Vücudunun gergin yapısı ve yüzündeki öfke, sanatçı tarafından ikonografiye uygun bir şekilde yansıtılmıştır. “...*Bugün Rab seni elime teslim edecek. Seni vurup başını gövdenden ayıracağım. Bugün Filistli askerlerin leşlerini gökteki kuşlarla yerdeki hayvanlara yem edeceğim. Böylece bütün dünya İsrail’de Tanrı’nın var olduğunu anlayacak...*” (Samuel 1/17:46). Resim 1’in neredeyse aynısı olan resim 2’de de benzer bir anlatım söz konusudur. Sanatçının, Davut’u kızıl saç tonunda gösterdiği son resimde, Davut’un yüzündeki kızarıklık ve pembelik dikkatlerden kaçmaz. Bakışını sağ köşeye doğru kaydıran Davut’un yüzündeki şaşkınlık, bir işi bitirmenin verdiği rahatlık ve Tanrı’ya teslim olma hâli bu eserde sanatçı tarafından tam olarak yansıtılmıştır diyebiliriz. “...*Böylece bütün dünya İsrail’de Tanrı’nın var olduğunu anlayacak...*” (Samuel 1/17:46).

#### 4. İKONOLOJİK ANLAM

İncelediğimiz resimlerden ikisi 1635 diğeri ise 1636 yılına aittir. Özel koleksiyon ve çeşitli müzelerde yer alan resimleri sanatçı, hayatının son dönemlerinde yapmıştır. Birbirinden farklı türde eser ürettiği bilinen ressamın günümüzde çeşitli müze ve koleksiyonlara dağılmış çok sayıda eseri vardır.

Bernardo Strozzi (1581-1644) Genova doğumludur (Öndin, 2018:78). Fakir bir ailede büyüdüğü bilenen sanatçının, 1595-1597 yılları arasında Cenova’da bulunan Sienalı ressam Pietro Sorri’nin (1556-1622) atölyesinde çalıştığı ve eğitim aldığı da bilinmektedir (www.nga.gov, 2019). On yedi yaşında, 1598’de Fransisken Tarikatı’nın bir kolu olan San Bernabé de Genova’daki Capuchin (Kapüsen) topluluğunun bir parçası oldu ve 1610’a kadar orada kaldı (www.museodelprado.es, 2019).

Sanatçının resim hayatı, babasının 1608 yılında ölümü ile başlar. 1608 yılından itibaren ailesine resim yaparak bakmaya başlar. 1626 yılında, tarikata uygun olmayan resimler yaptığı için Başpiskopos tarafından kendisine dava açılır. Strozzi, profan imgeler üretmek ve bu imgeleri kamusal alana satmakla suçlanır. Strozzi mahkemede, bakmakla yükümlü bulunduğu bir ailesi olduğunu, kendisinin bir rahip değil para kazanmak için

resim yapan biri olduğunu öne sürerek kendini savunur. Savunmasında atölyesinin de bulunmadığını ileri süren sanatçı, onurlu bir ressam olduğunu ve nü resim yapmadığını da bildirir. 1629 yılında, annesinin ölümü üzerine Strozzi'nin bağlı olduğu tarikatın baskıları sanatçıyı Genova'daki manastıra gitmek zorunda bırakır (Öndin, 2018: 78-79). Cenova limanı için mühendis olarak atandığı bilinen sanatçı, bu süre içinde birbirinden farklı komisyonlarda görev alır. En önemli komisyonları arasında, Luigi Centurione'deki Sampierdarena'daki Villa (1623-1625) için fresk döngüsü hazırladığı bilinmektedir. Ressam fresk döngüler yanında Genova'da kaldığı süre içinde; portre, sunak ve tür resimleri de üretmiştir.<sup>10</sup> On sekiz ay manastırda tutsak kalan sanatçı, kardeşini ziyaret için Genova'dan ayrılmış ve bir daha Genova'ya dönmemiştir. 1633 yılında Venedik'e giden ressam, Venedik'te “II Prete Genovese (Genovalı Rahip) lakabı ile anılır ve bu tarihlerde portre ressamı olarak ün salar. On sekiz ay tutuklu kaldığı bilinen sanatçının sonraki çalışmalarında yaşadığı bu sürecin sanat hayatı üzerinde etkisi olduğu söylenmektedir (Öndin, 2018: 79; www.getty.edu, 2019).

Sanatçının birbirinden farklı türde ve konuda eser verdiği bilinmektedir. Portreler, tür resimleri, *Kutsal Kitap*'ta adı geçen kişilerin ve olayların tasvirleri, alegorik temalar, dinî besteler ve natürmort çalışmaları<sup>11</sup> ressamın çalışma konuları arasındadır. Fresk sanatçısı olmasına rağmen tuvalde daha başarılı işler yaptığı da ifade edilir (Öndin, 2018: 79-81).

Sanatçının erken dönem eserlerinden *Ayna Karşısında Yaşlı Kadın* (1615) çalışması, kendisini ayna karşısında seyreden yaşlı kadın üzerinden yaşamın geçiciliği ile gerçeği göremeyenlerin temsilini bir arada verdiği eserlerinden biridir. “Janr” türünde de eser verdiği bilinen ressamın bu konudaki *Aşçı* (1625) resmi ünlüdür. *Eski Ahit*'in *Tobit Kitabı*'nda yer alan öykü, 17. yüzyıl ressamları arasında bir hayli ilgi çeker.<sup>12</sup> 1635 yılında tamamladığı *Tobit'in İyileştirilmesi*, dönemin popüler konularına ressamın

<sup>10</sup>Fransızca genre (janr) sözcüğü, “tür, çeşit ve cins” anlamlarına gelir. Rönesans Dönemi'nde epik, dramatik ve lirik gibi edebiyat biçimleri için kullanılmıştır. Sonradan resim sanatının dinsel konular ve tarihsel konulardaki resimleri, portre, manzara ve ölü doğa gibi geleneksel biçimleri için de geçerli bir anlam kazanmıştır. 17.yüzyıla değin yaygın resim türleri, dinsel ve tarihsel konular ile portredir. 17.yüzyılla birlikte ölü doğa, manzara ve janr resmi yaygınlık kazanmıştır. Bu konu hakkında daha detaylı bilgi için bkz (Döngel, 2014: 2-7; Öndin, 2018: 81).

<sup>11</sup>Son zamanlarda yapılan çalışmalar sanatçının natürmort türünde de eser ürettiğini ortaya koymaktadır. Bu konu hakkında daha detaylı bilgi için bkz (www.sothebys.com, 2019).

<sup>12</sup>Görme duyusu kaybolan Tobit'in Melek Rafael tarafından yardım edilerek iyileşmesini konu olan öykünün ikonografisi için bkz (Tükel ve Yüzgüller, 2018: 86-87).

yabancı kalmadığının bir göstergesidir. Venedikli Doge Francesco Erizzo onun en önemli patronlarının biri hâline gelir. Katolik Kardinal Federico Baldissera Bartolomeo Cornaro ve önde gelen Grimani ailesinin bazı üyeleri de ressamın patronları olmuştur. 1632-1633 yılları arasında Strozzi, yerli bir Venedikli olmamasına rağmen, iki yıl içinde büyük bir ün kazanmıştır. Sanatçının Venedik dönemi resimlerinden biri olan *Sanatların Alegorisi* (1640) isimli çalışmasında yer alan kadın figürleri mimari, resim ve heykel gibi birbirinden farklı alanları ellerindeki simgesel motiflerle ifade etmektedir (Öndin, 2018:80).

Yaptığı portrelerle de ünlü olan ressamın Venedik'te yaptığı *Bir Şövalyenin Portresi*'nde (1640) figürün üzerinde yer alan kırmızı renkli ve altın işlemeli şal ihtişamlı bir görünüşe sahiptir.

Venedik Barok tarzının baş kurucusu olarak kabul edilen sanatçının eserlerinde, Caravaggio etkisinde kaldığı bilinmektedir (Öndin, 2018: 84). Dönemin önde gelen ressamlarından; Rubens (1577-1640), Van Dyck (1597-1641) ve Orazio Lomi Gentileschi (1563-1639), Storzzi'nin Genova ve Venedik'teki sanatsal gelişmeleri üzerinde önemli etki yapan sanatçılar arasındadır (www.nationalgallery.org, 2019).

Sanatçının zengin renk dokusu, eserlerinde kendini öne çıkaran en önemli unsurların başında gelir. Caravaggio etkisinde eserler yapan sanatçı, renk kullanımında ustadır (Öndin, 2018: 84). Genellikle koyu fonu tercih eden ressam, ışığı ifade biçimi olarak vurgulamak istediği yerde göstermeyi tercih etmiştir. Canlı renklerden kırmızının kullanımında hafif fırça vuruşlarıyla rengin dokusunu değiştirmeyi tercih etmiştir. Portre resimlerinde, aydınlık ve karanlık yüzey arasındaki zıtlık eserlerinde doruk noktaya ulaşır. Renkli gölge kullanımındaki ustalığı ile canlı renkleri ve renk geçişlerini kumaş üzerinde yansıtmak da sanatçının öne çıkardığı özellikleri arasındadır.

Strozzi'nin incelediğimiz ilk resminde (Resim 1), Davut'un karanlık bir fon önünde gösterilmiş olması dikkatlerden kaçmaz. Karanlık ile başlayan kontrast düzenleme, Davut'un üzerinde değişmeye başlar. Sağ omzunun çıplak yüzeyinde ve kesik başın üzerinde ışığın gezdirilmesi dikkat çeker. Karanlık fon ile başlayan resim, figür üzerindeki ışığın gezdirilmesi ile aydınlık ve karanlık yüzeyler arasındaki zıtlık dönemin ruhuna uygun bir şekilde yansıtılmamıştır. Sanatçının genel özelliklerinden biri olan, renklerin dağılımı resmin genelinde hâkimdir.

Hermitage Müzesi'nde yer alan çalışma (Resim 2), bir önceki resme göre daha karanlık bir atmosfer sunmaktadır. Davut bu resimde de fon olarak karanlık bir yüzeyin önüne yerleştirilmiştir. Fonun karanlığı diğer yerlerin

aydınlığı ile doğrudan (Resim 1'deki gibi) dağılmamıştır. Davut'un kıyafetinde de koyu tonların hâkimiyeti dikkatlerden kaçmaz. Resim özel koleksiyonda yer alan resme (Resim 1) genel özellikleri ile benzese de ışık-gölge uygulamalarında farklılık keskin bir şekilde kendini belli eder. Sağ köşeden ve belirsiz bir noktadan gelen ışık, Davut'un çıplak olan sağ omzunun üzerini ve Golyat'ın alnındaki taşın olduğu alanı aydınlatmaktadır. Renklerin genel baskıcı hâkimiyeti resmin genelinde hissedilmez. Ressam, Barok sanatın en önemli unsuru olarak kabul edilen, aydınlık ve karanlık yüzeyler arasındaki zıtlığı bu eserde net bir şekilde yansıtmıştır.

Üçlü serinin son resminde, ışık-gölge zıtlığı sahnenin hareketsiz noktalarından sağlanmıştır. Bir başka ifadeyle bu resimde ışık, bilinmez bir yerden gelip figürün belirli noktalarını aydınlatmaz. Karanlık ve aydınlık arasındaki kontrast, mekânın boşluk yüzeylerinden sağlanmıştır. Resme Barok resim sanatı açısından damga vuran özelliklerin başında, sanatçının da usta olduğu bir alanda; renk geçişi ve dağılımında gelir. Canlı renklerin kullanımı, figür ifadesinde güçlü bir etki yaratmıştır. Davut'un yüzündeki enerjik anlatım, dönemin portre sanatındaki değişimleri de göstermektedir.

## SONUÇ

Avrupa resim sanatında Rönesans döneminden itibaren yaşanan sanatsal değişimler sonraki yüzyıllarda yaşanacak değişimlerin yönlendiricisi ve habercisi olmuştur. Giotto ile resim sanatına dâhil olan perspektif uygulaması değişim halkasının başlangıcını oluşturur. Gözün optik olarak gördüğünü resmetmesi meselesi Rönesans sanatının temelindeki yönelişi ortaya koyar. Farklılaşmalar ve değişen konular, dinsel imgeler yanında günlük hayattan sahnelerde sanat tarihindeki yerini almaya başlar.

Rönesans döneminin yenilenme ruhu toplumun bütün kademelerinde hissedilir. Üslupların değişmeye başlaması çağın koşulları içinde yerini alır. Bu bağlamda *Kitab-ı Mukaddes*'teki konular 16. yüzyıl Avrupa sanatının ilgilendiği konuların başında gelir. Dinsel figürler birbirinden farklı sanat objesi üzerindeki yerini alır. Dönemin dengeli ve ölçülü sanat anlayışı içerisinde üretilen bu temaların ikonografiye bağlılığı da dikkatlerden kaçmaz. 17. yüzyılın ilk yarısından itibaren Rönesans dönemine tepki olarak doğan Barok sanatta da kutsal kişilerin tasvirleri yanında profan sahneler de sanat hayatında var olmaya başlar.

Rönesans döneminin ağırbaşlı ve ölçülü sanat anlayışındaki tüm dengeler değişir. Kompozisyon yapısındaki değişimin itici gücü kilise olmuştur. Rönesans dönemindeki tinsel zayıflık resim sanatı üzerinden yaratılan etki ile kırılmaya çalışılır. Kilise mekânındaki tavanlar ve altar panoları değişimden ilk nasibini alan yerlerin başında gelir. İzleyeni büyüdü

bir ana götüren sahneler giderek önem kazanır. İhtişam ile yaratılan sanatsal ifadeler ne zaman başladığı bilinmeyen ancak devam eden bir anın tasvirini amaçlar. Bir önceki dönemin sınırları belli olan sanat anlayışı yerini sınırsızlığa devreder.

Bu çalışmada da ele aldığımız resimler Barok dönemin özelliklerini bünyesinde barındırır. Dönemin önde gelen temsilcilerinden Bernardo Strozzi'nin seri hâlinde hazırladığı bilinen üç eser; ihtişamın, görselliğin ve zarafetin sanatı olarak da adlandırılan Barok sanat anlayışına uygun olmakla beraber kişisel yorum gücünü de içinde barındırır. Sanat hayatına fresk döngüler hazırlayarak başlayan sanatçının zaman içinde değişen konu repertuarındaki zenginlik ve derinlik, kişisel üslubunu da şekillendirmiş olmalıdır. İncelediğimiz resimlerdeki renk kullanımı sanatçının eserlerinde baskın bir şekilde kendini belli eder.

Dönemin genel sanat anlayışı ışığın kullanımı üzerine odaklanmıştır. Resim sanatında kullanılan ve kaynağı belli olmayan ışık etki yaratılmak istenen yüzeyin üzerinde dolaştırılarak verilir. Aydınlık ve karanlık yüzeyler arasındaki kontrast döngü bu şekilde tamamlanır. İncelediğimiz resimlerde de ışığın resimler üzerindeki etkisinden söz etmek mümkündür. Karanlık fon ile yaratılan düzlem, Hz. Davut'un bedeni üzerindeki ışık ile aydınlığa kavuşur. Kutsal bir figürün üzerinde yer alan ışık bir yandan kutsal imgeye gönderme yaparken diğer yanda da sanatçının üslup özelliğini ortaya koyar.



**RESİMLER**

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







## KAYNAKÇA

**Akyürek**, Engin, (1994), Ortaçağ'dan Yeniçağ'a Felsefe ve Sanat, İstanbul: Kabacık Yayınevi

**Atasoy**, Nurhan, (1985), 17. ve 18. Yüzyıllarda Avrupa Sanatı, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Yayınları.

**Adam**, Baki, (2018), Yahudilik, *Dinler Tarihi*, (Ed.: Baki Adam), Ankara: Grafiker Yayınları.

**Beksaç**, Engin ve **Akkaya**, Tayfun, (1990), *Avrupa Resim Sanatı*, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

**Burckhardt**, Jacop, (2018), *İtalya' da Rönesans Kültürü*, (Çev.: Bekir Sıtkı Baykal), İstanbul: Okyanus Yayınları.

**Burke**, Peter, (2003), *Avrupa'da Rönesans Merkez ve Çeperler*, (Çev.: Uygur Abacı), İstanbul: İslık Yayınları.

**Conti**, Flavio, (1997), *Barok Sanatı Tanyalım*, (Çev.: Solmaz Turunç), İstanbul: İnkılap Kitabevi.

**Çelik**, Haydar, (1996), *Maniyerizmin Sanat Felsefesi*, İstanbul: Engin Yayıncılık.

**Dağ**, Yahya, (2013), *Yahudilik'te ve İslâm'da Hz. Davud*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Döngel**, Asiye, Zühal, (2014), *Günlük Yaşam Resmi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

**Erdoğan**, Candil, Firedvs, (2015), *Michelangelo*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

**Erdoğan**, Candil, Firdevs, (2015), *Caravaggio*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

**Erdoğan**, Candil, Firdevs, (2016), *Rembrandt Harmenszoon Van Rijn*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

**Eroğlu**, Özkan, (2016), *Rönesans ve Barok*, İstanbul: Tekhne Yayıncılık.

**Faruk**, Ömer, (1994), “Hz. Dâvûd”, *TDVİA*, Cilt-9, İstanbul.

**Germaner**, Semra, (1997), “Barok” *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* Cilt-1, (Ed.: Doğan Hasol vd.), İstanbul: Yem Yayınları.

**Germaner**, Semra, (1997), “Maniyerizm” *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* Cilt-1, (Ed.: Doğan Hasol vd.), İstanbul: Yem Yayınları.

**Gombrich**, Ernst (2007), *Sanatın Öyküsü*, (Çev.: Erol Erduran ve Ömer Erduran), İstanbul: Remzi Kitabevi.

*Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil)*, (2016), İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi.

**Öndin**, Nilüfer, (2016), *Rönesans Düşüncesi ve Resim Sanatı*, İstanbul: Hayalperest Yayınları.

**Öndin**, Nilüfer, (2018), *Barok Resim ve Heykel Sanatı*, İstanbul: Hayalperest Yayınları.

**Özüdoğru**, Şerife, Altınsapan, Erol, (1989), *Avrupa Sanatı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

**Panofsky**, Erwin, (2005), “Rönesans: Kendini Tanımlamak mı, Kendini Tanımamak mı?”, *Rönesans’ın Serüveni*, (Ed.: Enis Batur), (Çev.: Ömer Madra vd.), İstanbul: Sel Yayıncılık.

**Sarıkcıoğlu**, Ekrem, (2016), *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*, Isparta: Fakülte Kitabevi.

**Skrine**, Peter, (1987), “An age of exuberance drama ve disenchantment” *The Courier* (Ed.: Edouard Glissant), s. 4-10, The United Nations Educational.

**Spance**, David, (2015), *Rembrandt*, (Çev.: İlker Sevinç), İstanbul: Beta Yayınları.

**Sulku**, Aşkın, (2016), *Rönesans ve Barok Dönemlerde Avrupa Resminde Son Akşam Yemeği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

**Şenyapılı**, Önder (1989), *The Art Millennium Rönesans*, İstanbul: Boyut Yayın Grubu.

**Turani**, Adnan, (1975), *Sanat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Toplum Yayınevi.

**Turani**, Adnan (2007), *Dünya Sanat Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

**Tapie**, Lucien, Victor, (2011), *Barok*, (Çev.: Işıl Ergüden), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

**Tükel**, Uşun, **Arsal**, Yüzgüller, Serap, (2018), *Sözden İmgeye Batı Sanatında İkonografi*, İstanbul: Hayalperest Yayınları.

**Varshavskaza**, Maria, Egorova, Xenia, (2013), *Rubens*, (Çev.:Şeyda Öztürk), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

**Yetkin**, Kemal, Suut, (2007), *Büyük Ressamlar*, Ankara: Palme Yayıncılık.

**Wöfflin**, Heinrich, (1990), *Sanat Tarihinin Temel Kavramları*, (Çev.; Ahmet Cemal), İstanbul: Hayalperest Yayınları.

### İnternet Kaynakları

<https://www.nga.gov/collection/artist-info.1910.html>  
(Erişim Tarihi: 20.03.2019).

<https://www.museodelprado.es/coleccion/artista/strozzi-bernardo/27e1f199-3bdb-4a16-8ce1-b76fe2e16a47>  
(Erişim Tarihi: 20.03.2019).

[www.getty.edu/art/collection/artists/910/bernardo-strozzi-italian-1581-1644/Bernardo Strozzi](http://www.getty.edu/art/collection/artists/910/bernardo-strozzi-italian-1581-1644/Bernardo%20Strozzi) (Erişim Tarihi: 20.03.2019).

<http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2013/old-master-british-paintings-evening-113033/lot.35.html> (Erişim Tarihi: 20.03.2019).

<https://www.nationalgallery.org.uk/artists/anthony-van-dyck>  
(Erişim Tarihi: 20.03.2019).

<https://www.nationalgallery.org.uk/artists/bernardo-strozzi>  
(Erişim Tarihi: 20.03.2019).

### Görsel Kaynaklar

**Resim1.**<http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/lot.71.html/2015/master-paintings-part-i-n09302> (Erişim Tarihi: 08.01.2019)

**Resim2.**<http://www.lib-art.com/artgallery/17110-david-with-the-head-of-goliath-bernardo-strozzi.html> (Erişim Tarihi: 13.05.2019).

**Resim3.**<https://www.cincinnatiartmuseum.org/about/blog/saturation/>  
(Erişim Tarihi: 13.05.2019).

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 186-202**

Amaca Dönük Pazarlamada Tüketici Algısının Satın Alma Niyeti Üzerine  
Etkisi

The Effect of Consumer Perceptions on Purchase Intention in Cause Related  
Marketing

**Hasan Hüseyin CEYLAN**

Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uşak/TÜRKİYE

e-posta: hasanhuseyin.ceylan@usak.edu.tr

Orcid:0000-0003-2539-2904

**Bekir KÖSE**

Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu,  
Uşak/TÜRKİYE

e-posta: bekir.kose@usak.edu.tr

Orcid:0000-0001-8665-4553

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 23 Eylül 2019/23 September 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019/18 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Ceylan, Hasan Hüseyin ve Köse, Bekir (2019), Amaca Dönük Pazarlamada Tüketici Algısının Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi / The Effect of Consumer Perceptions on Purchase Intention in Cause Related Marketing, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18),186-202, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.623190>

Rights reserved.  
For Permissions  
sbedergi@kilis.edu.tr

## AMACA DÖNÜK PAZARLAMADA TÜKETİCİ ALGISININ SATIN ALMA NİYETİ ÜZERİNE ETKİSİ

### ÖZ

Sosyal ve çevresel problemlere ilişkin toplumsal ilginin artması ile birlikte işletmelerin sosyal sorumluluk girişimleri de sürekli artış göstermektedir. Bir hayır kurumuna bağışı ürün satışına bağlayan amaca dönük pazarlama, kurumsal sosyal sorumluluğun popüler bir türü olarak tanımlanmaktadır. İşletmeler, amaca dönük pazarlama ile sosyal sorumluluk ve pazarlama stratejilerini birleştirerek ticari ve sosyal faydayı birlikte üretebilmektedirler. Katılan bütün taraflar kampanyadan fayda sağlasalar da işletmelerin ticari fayda sağlaması, tüketicilerin amaca dönük pazarlama kampanyalarına şüphe ile bakmasına neden olabilmektedir. Tüketici şüphesi, amaca dönük pazarlama kampanyalarında en önemli risk faktörlerinden biridir. Bu çalışmada tüketici şüpheciliği yanında tüketici sinizmi ve algılanan tüketici etkinliğinin amaca dönük ürün satın alma niyeti üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uşak Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın evreni olarak seçilmişlerdir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 341 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri yapısal eşitlik modellemesiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tüketici şüpheciliğin ve tüketici sinizminin amaca dönük ürün satın alma niyeti üzerine doğrudan etkisinin olmadığı, algılanan tüketici etkinliği aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Amaca Dönük Pazarlama, Tüketici Şüpheciliği, Algılanan Tüketici Etkinliği, Tüketici Sinizmi

## THE EFFECT OF CONSUMER PERCEPTIONS ON PURCHASE INTENTION IN CAUSE RELATED MARKETING

### ABSTRACT

Along with increased public concern over social and environmental issues, firms' Corporate Social Responsibility activities also have steadily increased. Cause related marketing is defined as a popular type of Corporate Social Responsibility in which link donation to a cause to the purchase of product. Firms can produce commercial and social benefits together by combining social responsibility and marketing strategies through cause related marketing. Although cause-related marketing provides benefits for all parties involved, the commercial benefit obtained by firms may cause consumers to look skeptically at cause related marketing campaigns. Consumer skepticism is one of the most important risk factors in cause related marketing campaigns. In this study, the effects of consumer cynicism and perceived consumer effectiveness on purchase intention as well as consumer skepticism are aimed to investigate. The students studying at Uşak University were



selected as the population of this survey. A total of 341 students selected using the ‘Convenience sampling method’ from the research population constituted the sample of the research. The research data was analyzed using structural equation modeling. As a result of the analysis, it was found that consumer skepticism and consumer cynicism had no direct effect on the intention to buy cause-related marketing products and had an indirect effect through perceived consumer effectiveness.

**Keywords:** Cause Related Marketing, Consumer Skepticism, Perceived Consumer Effectiveness, Consumer Cynicism

## GİRİŞ

Son dönemde sosyal ve çevresel problemlerin artışı ile birlikte işletmelerden sosyal sorunların çözümüne dönük beklentiler de artmıştır. Bu yöndeki toplumsal beklentilere önce gönüllü kurumsal yardımlarla karşılık veren işletmeler daha sonra sosyal sorumluluğu, uzun dönemli performans artışı sağlayan bir yatırım olarak görmeye başlamışlardır. Bu yeni trendin popüler ve önemli örneklerinden biri olan amaca dönük pazarlama, bir taraftan işletmenin pazarlama amaçlarına katkı sağlarken diğer taraftan sosyal problemlerin çözümünde ve hayır kurumlarının ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli rol oynamaktadır (Varadarajan ve Menon, 1988:58-59).

Amaca dönük pazarlamanın American Express’in 1983 yılında yürüttüğü kampanya ile başladığı kabul edilmektedir. Bu kampanyada American Express Özgürlük Heykeli’nin restorasyonuna kredi kartının her kullanımı için bir sent ve her yeni kart başvurusu için bir dolar bağışlamayı taahhüt etmiştir. Üç aylık kampanya sonunda 1,7 milyon dolar bağış toplanırken American Express kredi kartını kullanım oranı %28 artmış ve yeni kart başvuruları ise % 45 yükselmiştir (Adkins, 1999:15). Bu ilk örneğin ulaştığı büyük başarıyla birlikte işletmeler satış ve pazar paylarını artırmak, marka ve kurumsal imajlarını güçlendirmek için amaca dönük pazarlamayı stratejik veya taktiksel araç olarak yaygın bir şekilde kullanmaya başlamışlardır (Ross, Stutts ve Patterson, 1991:58).

Amaca dönük pazarlama kampanyalarının işletme dışındaki bileşeni olan hayır kuruluşları, faaliyetleri için ihtiyaç duydukları fonları sağlamak için işletmelerle iş birliğine gitmektedirler. Ancak Amaca dönük pazarlamanın hayır kuruluşlarına katkısı sadece kaynak sağlamakla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda artan medya görünürlükleri ile kamuoyu ilgi ve dikkatini çekebilmektedirler. Hayır kuruluşları bu ilgiyi misyonları ile ilgili halkın bilgilendirilmesi ve tanınırlıklarını artırmak için bir fırsat olarak

kullanabilmektedirler. Örneğin toplum sağlığını amaçlayan bir hayır kuruluşu kampanya boyunca dengeli beslenme ile ilgili mesajlarla toplumsal farkındalığı artırabilmektedir (Graff, 2003:35). Bunun yanında hayır kuruluşları işletmelerin pazarlama ve yönetim uzmanlıklarından yararlanarak kendi faaliyetlerinin etkinliklerini de artırabilmektedirler. Hatta amaca dönük pazarlama ile kurulan ilişki sayesinde işletmeler hayır kurumlarının bazı etkinliklerinin gerçekleştirilmesine doğrudan personel, araç ve malzeme desteği sağlayabilmektedir (Baylin, Cunningham ve Cushing, 1994:15).

Amaca dönük pazarlamanın işletmeler tarafından artan kullanımının temelinde tüketicilerin çevresel ve sosyal sorunlara ilişkin artan farkındalıkları ve bu konuda kendi çabalarının yetersiz kalacağına ilişkin algıları yatmaktadır. Nitekim ABD’de yapılan bir çalışmada katılımcıların %68’i iklim değişikliğinin bir problem olduğu ifade ederken kendi çabalarının sonuç vereceğini düşünenlerin oranı sadece %38 olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada katılımcıların % 58 işletmelerin sorumluluk alması gerektiğini, %87’si ise satın alma kararlarında işletmelerin çevresel ve sosyal duyarlılıklarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Cone Communications, 2013).

Tüketicilerin işletmelerin çevresel ve sosyal sorunların çözüm çabalarına olumlu yaklaşımları gözü kapalı destek olacakları anlamına gelmemektedir. İşletmelerin amaca dönük pazarlamadan ekonomik fayda sağlaması, tüketicilerin amaca dönük pazarlama kampanyalarına şüpheyle yaklaşmalarına neden olabilmektedir (Becker-Olsen, Cudmore ve Hill, 2006:46-47). Amaca dönük pazarlama kampanyalarında işletmeler; bir tarafında olumlu kamuoyu algısı ve artan satış, diğer tarafında olumsuz kamuoyu algısı ve toplumsal değerlerin istismarı gibi ince bir hat üzerinde ilerlemektedirler. Örneğin Amerika’da amaca dönük pazarlama kampanyası ile özgürlük anıtının restorasyonu, ulusal değerlerin işletme çıkarları için istismarı şeklinde suçlamalara neden olabilmektedir. Dolayısıyla işletmelerin kurumsal imajına önemli katkı sağlama potansiyeli olan amaca dönük pazarlama, işletme motivasyonu ile ilgili şüphe durumunda yüksek zarar potansiyeline de sahiptir (Varadarajan ve Menon, 1988:69) Diğer taraftan tüketicilerin bu çabaların etkinliğine ilişkin algıları da amaca dönük pazarlama kampanyalarının başarısı açısından önemli bir etkidir. Çünkü bu çabaların sonuç vermeyeceğini düşüncesi, tüketicilerin bu tür kampanyalara katılım motivasyonunu düşürebilmektedir (Ellen, Wiener ve Cobb-Walgren, 1991:104-105).

Tüketici şüpheciliğine bağlı yüksek risk nedeniyle amaca dönük pazarlamanın daha dikkatli planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle amaca dönük pazarlamaya ilişkin tüketici tutum ve şüpheciliğinin

belirlenmesi ve amaca dönük pazarlamanın tüketici şüphesini asgariye indirgeyecek ve etkinlik algısını yükseltecek şekilde tasarlanması gerek işletme gerekse hayır kurumunun hedeflerini gerçekleştirebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada tüketicilerin amaca dönük pazarlama kampanyalarına katılma niyetleri üzerine tüketici şüpheciliği, tüketici sinizmi ve algılanan tüketici etkinliğinin etkisinin araştırması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada ilk olarak konuya ilişkin literatür taramasına, ardından çalışma hipotezlerinin dayandığı kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Araştırma modeli yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edildikten sonra araştırma bulguları yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

## **1. LİTERATÜR TARAMASI**

Artan ekonomik güçleri ve faaliyetleriyle işletmeler, birey ve toplum üzerinde büyük etkiye sahiptirler. Bu gelişme, işletmelere ticari faaliyetlerinin yanında yeni sorumluluklar da yüklemektedir. İşletmelerin bu yeni rolü benimsemesi ve yüklediği sorumlulukları yerine getirmesi hem işletmelere hem de topluma anlamlı faydalar sağlamaktadır (Adkins, 1999: 18). İşletmeler bu sorumluluklarını farklı yardım modelleri ile yerine getirebilmektedirler. Sosyal fayda amaçlı etkinliklere sponsorluk desteği, sosyal amaç güden kuruluşlara yapılan bağışlar veya doğrudan yapılan bağışlar bunlardan bazılarıdır. Amaca dönük pazarlama bu yöntemlerden, yardımın tüketicinin ürün satın almasına bağlı olmasıyla farklılaşmaktadır (Steckstor, 2012:10).

Amaca dönük pazarlama temelde, iş birliği yapılan hayır kumuna bağışı ürün satışına bağlayan ve bu sayede hem hayır kurumuna destek olma hem de kurumsal performansı artırmayı amaçlayan bir pazarlama programıdır. (Varadarajan ve Menon, 1988: 59). Amaca dönük pazarlamada desteklenecek amaç; sağlıktan eğitime çevre kirliliğinden yoksulluğa kadar bir dizi sosyal ve çevresel problemin çözümü olabilmektedir (Vanhamme, Lindgreen, Reast ve Popering, 2012:260).

Yapılan çok sayıda çalışma amaca dönük pazarlamanın tüketicilerin satın alma davranışını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Ross, Stutts ve Patterson, 1991; Andrews, Luo, Fang ve Aspara, 2014; Steckstor, 2012). Ancak bu olumlu etki pek çok faktörün doğru değerlendirilmesi ve bir araya getirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Amaca dönük pazarlamanın başlıca başarı faktörleri olarak; amacın önemi, işletme ile amaç arasındaki uyum (Lafferty, 2009), amacın seçimi (Robinson, Irmak ve Jayachandran, 2012), amacın türü (Lafferty ve Edmondson, 2014) şeklinde incelenmiştir. Bunlar yanında amaca dönük pazarlama kampanyalarının yönetim ve

iletişim etkinliği için kampanyaya yönelik tüketici algı, tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır.

Amaca dönük pazarlamanın hem firmaya hem de topluma faydaları bulunmasına rağmen çoğu firma kampanya iletişimlerini sadece toplumsal fayda boyutlarını ön plana çıkararak gerçekleştirmektedirler. Ancak muhtemeldir ki; tüketiciler işletmenin amaca dönük pazarlama kampanyasındaki temel motivasyonunun işletmenin karlılık ve imaj yönetimi olduğunu düşünmektedir. Tüketici kanaati ile işletme iletişimi arasındaki bu tutarsızlık tüketicilerin firmaya ve kampanyaya olan güvenlerini azaltabilmektedir (Foreh ve Grier, 2003:349). Dolayısıyla amaca dönük pazarlama kampanyasının beklenen sonuçları üretmesi tüketicilerin kampanyanın önemi ve etkinliğine ilişkin algıları yanında tüketici güven düzeyine de bağlıdır.

Pek çok pazarlama uygulamasında tüketici şüpheliği potansiyel bir problem alanı olmakla birlikte amaca dönük pazarlama listenin başlarında yer almaktadır. Bu nedenle literatürde tüketici şüpheliği ve tüketici sinizmini amaca dönük pazarlama bağlamında ele alan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır (Baylin, Cunningham ve Cushing, 1994, Webb ve Mohr, 1998; Helm, 2004). Foreh ve Grier (2003) yaptıkları çalışmada tüketicilerin amaca dönük pazarlamaya dönük şüphelerinin firmanın gerçek motivasyonu gizlemesi durumunda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Andrews vd.. (2014) amaca dönük pazarlamada fiyat indirimlerinin tüketici şüpheliğine etkisini araştırdıkları çalışmalarında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Pazarlama literatüründe farklı bağlamlarda araştırılmış olsa da algılanan tüketici etkinliğini amaca dönük pazarlama bağlamında araştıran çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Wiebe, Basil ve Runté, 2017; Farache, Perks, Wanderley ve Sousa Filho, 2008). Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar algılanan tüketici etkinliğinin tüketici tutum ve davranışları üzerinde etkisini ortaya koymuştur (Ellen, Wiener ve Cobb-Walgren, 1991). Dolayısıyla algılanan tüketici etkinliğinin amaca dönük pazarlama bağlamında farklı boyutları ile çalışılması gerekliliği ortadadır. Bu çalışma tüketici şüpheliği, tüketici sinizmi ve algılanan tüketici etkinliğini birlikte ele alarak diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

## **2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

### **2.1. Algılanan Tüketici Etkinliği**

Beklenti-değer teorisi, herhangi bir davranışı gerçekleştirme motivasyonunun gücünün, ilgili davranışın birey açısından değerine ve amacı gerçekleştirebilme beklentisine bağlı olduğunu ifade etmektedir

(Graham ve Folkes, 2014:4). Dolayısıyla bireylerin davranışlarında sonucun değer algısı yanında, kendi davranışının olayın gerçekleşme olasılığına katkısına ilişkin algısı da önemli yer tutmaktadır. Pek çok birey toplumsal ve çevresel sorunlar karşısında endişe duymasına rağmen kendi davranışları ile bunun değişmeyeceğini düşünerek çaresizlik hissi ile her hangi bir girişimde bulunmamaktadırlar. Bu da çözümü için kolektif çaba ve desteğin gerektiği çevresel ve sosyal sorunların önündeki en önemli engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ahmad ve Panni, 2014:86).

Sebepli davranışlar, sosyal ikilem ve davranışsal kontrol gibi pek çok davranış teorisi; bireylerin herhangi bir davranışının bir sosyal problemin çözümüne katkı sağlayacağına olan inancının o davranış gerçekleştirme isteklerini artıracaklarını vurgulamaktadır. Ancak bu eğilimin olaya özgü olduğunu ve genel bir davranış eğilimine dönüşmediği ifade edilmektedir. Dolayısıyla sosyal pazarlamacıların genel davranış değişikliği yerine duruma özel mesajlarla belirli davranış değişikliğine odaklanmaları önerilmektedir (Ellen, Wiener ve Cobb-Walgren, 1991:103).

H1: Algılanan tüketici etkinliği amaca dönük ürün satın alma niyetini olumlu etkiler

## **2.2. Tüketici Şüpheliği**

Atfetme teorisi, insanların çevresinde olan bitenleri ve başkalarının davranışlarını anlama çabasının bir sonucu olarak olay ve davranışları bir nedene bağlama eğiliminde olduklarını iddia etmektedir. Bu yaklaşım, olay veya davranışa atfettikleri nedene göre bireylerin kendi tutum ve davranışlarını belirlediklerini öngörmektedir (Shackleton, 1995:47). Atfetme teorisi amaca dönük pazarlama bağlamında değerlendirildiğinde tüketicilerin amaca dönük pazarlamaya karşı tutum ve davranışları, işletmelerin hangi motivasyonla hareket ettikleri algısına göre farklılaşabileceğini öngörmektedir. Tüketiciler açısından işletmelerin amaca dönük pazarlama kampanyalarının ardında üç potansiyel motivasyon söz konusu olabilmektedir. Bunlar tamamen işletme odaklı, tamamen yardım odaklı ve hem işletme hem yardım odaklı şeklinde sıralanabilir (Foreh ve Grier, 2003:350).

Yapılan çalışmalar; işletmelerin amaca dönük pazarlama motivasyonlarının işletme odaklı olduğunu düşünen tüketicilerin, amaca dönük pazarlama kampanyalarına olumsuz tutum geliştirdikleri göstermiştir (Anuar ve Mohamad, 2012). Tüketici şüphelerinin farklı nedenleri olabilmektedir. Tüketiciler kimi zaman vaat edilen miktarın bağışlanıp bağışlanmayacağından, kimi zaman bağışın çok düşük olmasından kimi

zaman da işletmenin finansal kazanımları yanında bağış miktarının düşük olmasından veya düşük kaliteli, yüksek fiyatlı veya ihtiyaç duyulmayan ürünleri satmak için kötüye kullanılmasından şüphelenebilmektedirler (Webb ve Mohr, 1998:234). Amaca dönük pazarlamaya tüketici şüpheliği durumsal faktörlere göre farklılık gösterebilmektedir. Tüketicilerin amaca dönük pazarlama ile aşinalık düzeylerinin düşük olması şüphelerini artırmaktadır. Kampanyaya vaat edilen bağış miktarı ve işletme ile yardım konusu arasındaki uyumsuzluk tüketici şüpheliğini etkileyen diğer etkenler olabilmektedir (Singh, Kristensen ve Villasenor, 2009). Tüketicilerin işletmelerin niyet ve faaliyetleri ile ilgili şüphe algısı doğal olarak tüketicinin etkinlik algısını da olumsuz etkileyecektir. İşletmelerin amaca dönük pazarlama kampanyalarında vaatlerini yerini getirmeyebilecekleri şüphesi tüketicilerin kampanyadan beklentilerinin de gerçekleşmeyebileceği algısını güçlendirebilmektedir.

H2: Tüketici Şüpheliği amaca dönük ürün satın alma niyetini olumsuz etkiler

H3: Tüketici şüpheliği algılanan tüketici etkinliğini olumsuz etkiler

### 2.3. Tüketici Sinizmi

İlk ortaya çıktığı milattan önce dördüncü yüzyıldan itibaren değişim gösterse de sinizm temelde kültürel ve etik değerlere karşıtlık olarak tanımlanmaktadır. Sinik bireyler, dürüstlük ve yardımseverlik gibi davranışlara bile şüpheyle, hatta alaycı bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Bu yaklaşımın arka planında siniklerin, insanların hepsinin değilse bile pek çoğunun aslında bencil, ikiyüzlü, çıkarıcı ve acımasız oldukları düşüncesi yatmaktadır. Sinizmde yüksek idealler ve değerlerin insanları manipüle etme aracı olarak kullanıldığı düşünülmektedir (Navia, 1996:1).

Genel sinizm yaklaşımı dışında politik ve örgütsel sinizm gibi belirli kurum veya alanlara özgü sinizm temelli çalışmalar artış göstermektedir. Bu bağlamda son dönemde giderek artan oranda gündeme gelen işletmelerin iş etiğine aykırı eylem ve tutumları tüketici sinizmini göz ardı edilemez bir olgu haline getirmiştir. Öğrenilmiş tutum olarak tanımlanan sinizmin oluşum sürecinde hem tüketicilerin doğrudan deneyimleri hem de diğerlerinin bu konudaki paylaşımları etkili olmaktadır (Agger, Goldstein ve Pearl, 1961; Helm, Moulard, Richins, 2015:516). Tüketicilerin işletmelere olan güveni sadece yasal veya etik dışı davranışlardan etkilenmemektedir. Aynı zamanda yasal ve etik olsa bile çıkarıcı ve fırsatçı olarak değerlendirilen işletme faaliyetlerinden de etkilenmektedir. Tüketiciler tarafından olumsuz değerlendirme potansiyeli en yüksek olan işletme faaliyetlerinden birisi de

amaca dönük pazarlama kampanyalarıdır. Amaca dönük pazarlama kampanyalarında işletme tarafından yapılacak yardımın ürün satışına bağlı olması tüketicilerin kuşku ve güvensizliklerini artırmaktadır. Çünkü tüketiciler işletmelerin amaca dönük pazarlama kampanyasının ardındaki temel motivasyonlarının toplumsal bir sorunun çözümüne katkı sağlamak değil, ürün satışlarını artırmak olduğunu düşünebilmektedirler. Bu bakış ve değerlendirmelerin sonucu olarak tüketicilerin işletmeleri güvenilmez, çıkarıcı ve bencil olarak değerlendirmesi sinizme yol açmaktadır (Helm, 2004:348-349).

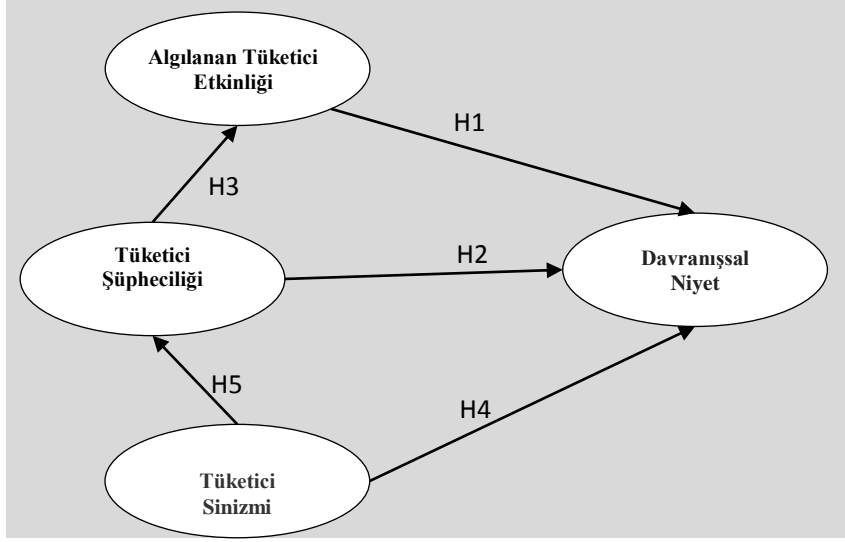
Bazı çalışmalarda eş anlamlı olarak kullanılmış olsa da sinizm ve şüphecilik ilişkili ama farklı iki kavramdır. Sinizm negatif bakış açısını yansıtan daha uzun ve sürekli bir kişisel özellik iken şüphecilik daha çok sorgulayıcı bir tutuma sahip olmakla ilgilidir. Sinik tüketicilerin pazarlama uygulamalara karşı daha şüpheli yaklaşacakları öngörülmektedir (Rim ve Kim, 2016:252-253).

H4: Tüketici sinizmi amaca dönük ürün satın alma niyetini olumsuz etkiler

H5: Tüketici sinizmi ile tüketici şüpheciliği arasında pozitif ilişki vardır

Bu öngörüler ışığında araştırmanın teorik modeli şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur.

Şekil 1. Araştırma Modeli



### 3. YÖNTEM

Araştırmanın ana kütlesini Uşak Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 341 öğrenciye yüz yüze anket yöntemi kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Örnekleme yer alan öğrencilerin 186'sı kadın, 154'ü erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden; algılanan tüketici etkinliği ölçeği Nilsson (2008), tüketici şüpheciliği ölçeği Bronn ve Vrioni (2001), amaca dönük pazarlama ürünü satın alma niyeti ölçeği Qamar ve Lodhi (2013) ve sinizm ölçeği Pinkleton, Nam-Hyun ve Erica'nın (2002) çalışmalarından uyarlanarak elde edilmişlerdir. Çalışmada kullanılan bütün ölçekler beşli likert tipi maddelerden oluşmaktadır.

### 4. ANALİZ VE BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçeklerin farklı kültürlerde geliştirilmiş ve farklı bir dilden çevrilmiş olması nedeniyle psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Hair vd., (2010) yakınsama geçerliliği için faktör yükleri ve AVE değerlerinin 0,5'den büyük, aynı zamanda yakınsama geçerliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilen yapı güvenirliğinin 0,6'nın üzerinde olmasını önermekte, Cronbach  $\alpha$  değerinin



ise ölçekte yer alan madde sayısına duyarlı olduğu için az maddeli ölçeklerde 0,6 ve üzeri Cronbach  $\alpha$  değerinin yeterli olacağını ifade etmektedirler. Ölçüm modelinin veri setine uyumu ve ölçeklerin psikometrik özelliklerinin değerlendirmesi için Lisrel programında doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik değerleri literatürde önerilen referans değerlerle karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 1’de görüldüğü üzere algılanan tüketici etkinliği ölçeğinin faktör yükleri ve Cronbach  $\alpha$  değeri yeterli, AVE ve yapı güvenirligi değerleri önerilen değerlerin biraz altında olmakla birlikte diğer ölçekler istenilen güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin üzerinde bulunmuştur.

**Tablo 1.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yükleri	t Değerleri	AVE	Yapı Güvenirligi	Cronbach $\alpha$
<b>Algılanan Tüketici Etkinliği</b>					
AT1	0,53	9,25	0,43	0,57	0,69
AT2	0,70	12,64			
AT3	0,73	13,16			
<b>Tüketici Şüphesizliği</b>					
TŞ1	0,68	12,90	0,50	0,67	0,75
TŞ2	0,72	13,97			
TŞ3	0,73	14,26			
<b>Tüketici Sinizmi</b>					
TS1	0,57	10,65	0,51	0,68	0,80
TS2	0,76	15,40			
TS3	0,85	17,84			
TS4	0,67	12,98			
<b>Davranışsal Niyet</b>					
DN1	0,72	13,94	0,50	0,66	0,80
DN2	0,71	13,65			
DN3	0,79	15,58			
DN4	0,61	11,35			

Ölçüm modelinin geçerliliğine ilişkin bir diğer ölçüt, uyum iyiliği değerleridir. Bu konuda literatürde farklı uyum iyiliği ve referans değerler bulunmakla birlikte genellikle kabul edilen uyum iyiliği ve referans değerleri şu şekildedir: CFI  $\geq$  0.95, GFI  $\geq$  0.90, AGFI  $\geq$  0.85, RMSEA  $\leq$  0.08, SRMR  $\leq$  0.08 ve X<sup>2</sup> / DF  $\leq$  3.0 (Tabachnick and Fidell, 2007; Schäffer, 2007). Çalışmanın ölçüm modelinin yeterli uyum değerlerine sahip olduğunu

görülmüştür (CFI = 0.96, GFI= 0.95, AGFI = 0.92, RMSEA: 0,050, SRMR: 0,054; X<sup>2</sup>/DF: 1,85).

Araştırmada yer alan ölçeklerin yeterli güvenirlik ve geçerlilik değerlerine sahip olduğu belirlendikten sonra gizil değişkenler arası ilişkilere dönük araştırma hipotezlerini test etmek üzere yapısal modelin analizi Lisrel programında örneklem kovaryans matrisi üzerinden maksimum olabilirlik tahmin yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; algılanan tüketici etkinliği ile amaca dönük ürün satın alma niyeti arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuş (t = 3,73; p < 0,05), tüketici şüpheliği ile amaca dönük ürün satın alma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış (t = -0,88; p > 0,05), tüketici şüpheliği ile algılanan tüketici etkinliğini arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuş (t = -6,86; p < 0,05), tüketici sinizmi ile amaca dönük ürün satın alma niyetini arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış (t = 0,38; p > 0,05) ve tüketici sinizmi ile tüketici şüpheliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (t = 9,66; p < 0,05) . Bu sonuçlara göre H1, H3 ve H5 kabul edilirken H2 ve H4 reddedilmiştir. Kabul edilen hipotezlerdeki ilişkilere ait standardize yol katsayılarına tüketici sinizmi ile tüketici şüpheliği ( $\beta = 0,70$ ) ve tüketici şüpheliği ile algılanan tüketici etkinliği arasındaki ( $\beta = 0,69$ ) güçlü ilişkiyi gösterirken tüketici etkinliği ile amaca dönük ürün satın alma niyeti arasında ( $\beta = 0,45$ ) orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ

İşletmelerin sosyal sorunların çözümünde daha fazla rol almalarına dönük toplumsal beklentilerin artması, klasik yardım modellerinin dışında daha sofistike yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunların en önemlilerinden biri olan amaca dönük pazarlama (Graff, 2003:20), toplumsal ve çevresel sorunların çözümünde daha fazla paydaşın katılım ve katkısı ile kolektif bir çözümü öngörmektedir. Ancak gerek genel toplumsal sinizm düzeyinin artmış olması gerekse amaca dönük pazarlamada başlıca ürün satışına bağlı olmasından kaynaklanan şüpheli amaca dönük pazarlama kampanyalarının başarısı üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Adkins, 1999:6). Dolayısıyla kampanya planlamasının tüketici algılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörlerin dikkate alınarak yapılması önemlidir. Amaca dönük pazarlamanın başarısı bu bilgiler ışığında yapılacak doğru planlama ve uygulamaya bağlıdır. Kampanya sürecinde alınacak yanlış karar ve atılacak yanlış adımlar fayda bir tarafa işletme ve hayır kurumları için telafisi zor sıkıntılara yol açabilmektedir (Varadarajan Menon, 1988:72).

Bu çalışmada tüketici sinizm, tüketici şüpheliği ve algılanan tüketici etkinliğinin tüketicilerin amaca dönük ürün satın alma niyeti üzerine etkisi

araştırılmıştır. Araştırmada teorik beklentilerin ve daha önce yapılmış bazı çalışmaların (Anuar ve Mohamad, 2012) bulgularından farklı olarak tüketici şüpheciliği ve sinizminin tüketicilerin amaca dönük ürün satın alma niyetlerini doğrudan etkilemediği, algılanan tüketici etkinliği aracılığıyla bir etkinin var olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir diğer ifade ile tüketicilerin amaca dönük ürün satın alma niyeti, yaptıkları katkıların sonuç getireceği algısı ile artmakta ancak tüketici şüpheciliğinden doğrudan olumsuz etkilenmemektedir.

Tüketici şüpheciliğin satın alma niyeti üzerine doğrudan etkisinin bulunmaması, araştırmanın evrenini oluşturan üniversite öğrencilerinin amaca dönük pazarlama kampanyalarına yaklaşım farkından kaynaklanmış olabilir. Amaca dönük pazarlama kampanyalarını yürüten işletmelerin kar amacı gütmeleri, işletmeler tarafından kampanyanın sadece sosyal problemlerin çözümü amacıyla yapıldığı gibi yanıltıcı iddialar olmadığı sürece tüketiciler tarafından problem olarak algılanmamış olabilir. Nitekim Foreh ve Grier (2003) yaptıkları çalışmada tüketicilerin amaca dönük pazarlama kampanyalarına olumsuz tepkilerinin firmaların kampanyadan fayda sağlamalarından değil, daha çok dürüst bir şekilde bunu kabul etmeme veya saklamalarından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. İşletmelerin elde edecekleri faydalar konusunda açık ve dürüst davranmalarının bu bağlamdaki olumsuzlukları azaltabileceği vurgulanmaktadır.

Tüketici sinizmi ve Tüketici şüpheciliğin doğrudan olmasa da dolaylı olarak amaca dönük ürün satın alma niyetini olumsuz etkilemesi söz konusudur. Dolayısıyla amaca dönük pazarlama kampanyalarının tüketici sinizmi ve tüketici şüpheciliğini azaltıcı ve algılanan tüketici etkinliğini artırıcı nitelikte tasarlanması tüketicilerin kampanyaya daha olumlu yaklaşımlarını sağlayacaktır. Human ve Terblanche (2012) yaptıkları çalışmada bağış miktarının tüketicilerin amaca dönük pazarlama ürünü satın alma ve daha fazla ödeme niyetlerini etkilediğini ileri sürmektedir. Bu bulgu çalışmada elde edilen algılanan tüketici etkinliğinin amaca dönük ürün satın alma niyetini etkilediği bulgusuyla uyum göstermektedir. Küçük miktarlarda yapılacak bağışların kampanyanın amaçladığı sosyal veya çevresel problemlerin çözümü için yeterli olmayacağı inancı bu sonucu doğurmuş olabilir.

Kampanya başarısı için dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta tüketicilerin kampanya konusunda yeterince bilgilendirilmeleridir. Kampanya hakkındaki bilgi ve aşinalığı artan tüketicilerin kampanyaya olumlu tutum geliştirme olasılıkları daha fazladır (Singh, Kristensen ve Villaseñor, 2009:323). Ancak Ellen, Wiener ve Cobb-Walgreen (1991) tarafından da ifade edildiği gibi çevresel ve sosyal problemin çok büyük

gösterilmesi tüketicilerde sorunun çözülemeyeceği algısının oluşmasına ve kampanyaya mesafeli yaklaşılmaya neden olabilmektedir. Bu nedenle tüketiciler kampanya sürecinde yeterli ve doğru bilgilendirilerek hem kampanyaya ilişkin şüpheleri azaltılabilir hem de tüketicilerin sosyal sorunun çözümüne ilişkin inancını artırılabilir. Böylece kampanyanın paydaşları olan işletme, hayır kurumu, tüketici ve toplumun elde edeceği ortak fayda artırılabilir.

Amaca dönük pazarlama kampanyalarında tüketiciler destek verilecek hayır kurumunu seçme fırsatı tanınması, kontrol duygusunu artırarak tüketici şüpheciliğinin azalmasını ve katılımın artmasını sağlayabilir (Robinson, Irmak ve Jayachandran, 2012). Kampanyalarda vaat edilen bağış miktarı ve işletme – hayır kurumu uyumu amaca dönük pazarlamada diğer önemli iki başarı faktörü olarak ifade edilmektedir. Amaca dönük pazarlama kampanyalarında hayır kurumu seçiminin firma imajı dikkate alınarak yapılması önemlidir. Çünkü firma imajı ile hayır kurumunun faaliyet alanı arasında uyumsuzluk tüketici şüpheciliğini artırabilmektedir. Eğer firma – hayır kurumu uyumsuzluğu söz konusu ise bağış miktarı yüksek tutularak olumsuz algının önüne belli ölçüde geçilebilir (Koschate-Fischer, Stefan ve Hoyer, 2012). Son olarak, amaca dönük pazarlamada beklenen faydaların gerçekleşebilmesi için firmaların pek çok değişkeni ve değişkenler arası etkileşimi değerlendirmeleri gerektiğini söylemek mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Adkins**, Sue, (1999), *Cause Related Marketing: Who Cares Wins*, Routledge.
- Agger**, Robert E, **Marshall**, N. Goldstein, ve **Stanley**, A. Pearl, (1961), Political cynicism: Measurement and Meaning, *The Journal of Politics*, 23(3), s.477-506.
- Ahmad**, A. F. Wazir ve **Panni**, Mohammad Fateh Ali Khan, (2015), Green Marketing Strategy: A Pedagogical View, (Ed.: Information Resources Management Association), *Marketing and Consumer Behavior: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, s. 67-99, Hershey, PA, US: Business Science Reference/IGI Global.
- Andrews**, Michelle, **Luo**, Xueming, **Fang**, Zheng, ve **Aspara**, Jaakko, (2014), Cause Marketing Effectiveness and The Moderating Role of Price Discounts. *Journal of Marketing*, 78(6), s.120-142.
- Anuar**, Marhana Mohamed, ve **Osman**, Mohamad, (2012), Effects of Skepticism on Consumer Response Toward Cause-Related Marketing in Malaysia. *International Business Research*, 5(9), s.98.

- Baylin**, Gregory, **Cunningham**, Peggy, **Cushing**, Pamela, (1994), Cause-Related Marketing: Ethical Practice or Exploitive Procedure? *The Philanthropist*, 12(2), s.15-33.
- Becker-Olsen**, Karen L, **Cudmore**, B. Andrew, **Hill**, Ronald Paul, (2006), The Impact of Perceived Corporate Social Responsibility on Consumer Behavior, *Journal of business research*, 59(1), s.46-53.
- BRONN**, P. S. ve **VRIONI**, Albana Belliu, (2001), Measuring Norwegians' Skepticism to Cause Related Marketing, *In European Marketing Association Conference*, Bergen, May.
- Cone Communications**, (2013), Global CSR Study, Retrieved from <http://www.conecomm.com/news-blog/2013-global-csr-study-release>
- Ellen**, Pam Scholder, **Wiener**, Joshua Lyle ve **Cobb-Walgren**, Cathy, (1991), The Role of Perceived Consumer Effectiveness in Motivating Environmentally Conscious Behaviors, *Journal of Public Policy & Marketing*, 10(2), s.102-117.
- Farache**, Francisca., **Perks**, Keith. J., **Wanderley**, Lilian. S. O., ve **Sousa Filho**, Jose. M. D. (2008), Cause Related Marketing: Consumers' Perceptions and Benefits for Profit and Non-Profits Organisations. *BAR-Brazilian Administration Review*, 5(3), s.210-224.
- Farache**, Francisca., **Perks**, Keith. J., **Wanderley**, Lilian. S. O., ve **Sousa Filho**, Jose. M. D. (2008), Cause Related Marketing: Consumers' Perceptions and Benefits for Profit and Non-Profits Organisations. *BAR-Brazilian Administration Review*, 5(3), s.210-224.
- Foreh**, Mark R. ve **Grier**, Sonya, (2003), When is Honesty the Best Policy? The Effect of Stated Company Intent on Consumer Skepticism, *Journal of Consumer Psychology*, 13(3), s.349-356.
- Graff**, Jenny, (2003), *Cause-Related Marketing: Relevance and Application in British Cancer Charities-A Case Study Approach*. diplom. de.
- Graham**, Sandra ve **Folkes**, Valerie S., (2014), *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict*, Psychology Press.
- Hair**, Joseph F., et al. (2010). *Multivariate Data Analysis*: Prentice Hall.

- Helm**, Amanda E., **Moulard**, Julie Guidry ve **Richins**, Marsha, (2015), Consumer Cynicism: Developing A Scale to Measure Underlying Attitudes Influencing Marketplace Shaping and Withdrawal Behaviours, *International Journal of Consumer Studies*, 39(5), s.515-524.
- Helm**, Amanda, (2004), Cynics and Skeptics: Consumer Dispositional Trust, (eds.: Barbara E. Kahn and Mary Frances Luce), *Advances in Consumer Research*, s.345-351.
- Human**, Debbie ve **Terblanche**, Nic S., (2012), Who Receives What? The Influence of the Donation Magnitude and Donation Recipient in Cause-Related Marketing, *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 24(2), s.141-160.
- Koschate-Fischer**, Nicole, **Stefan**, Isabel V., **Hoyer**, (2012), Willingness to Pay for Cause-Related Marketing: The Impact of Donation Amount And Moderating Effects. *Journal of Marketing Research*, 49(6), s.910-927.
- Lafferty**, Barbara A. ve **Edmondson**, Diane R., (2014), A Note on The Role of Cause Type in Cause-Related Marketing. *Journal of Business Research*, 67(7), s.1455-1460.
- Lafferty**, Barbara A., (2009), Selecting The Right Cause Partners for The Right Reasons: The Role of Importance and Fit in Cause-Brand Alliances, *Psychology & Marketing*, 26(4), s.359-382.
- Navia**, Luis E., (1996), *Classical Cynicism: A Critical Study*, Greenwood Publishing Group.
- Nilsson**, Jonas, (2008), Investment with A Conscience: Examining The Impact of Pro-Social Attitudes and Perceived Financial Performance on Socially Responsible Investment Behavior, *Journal of Business Ethics*, 83(2), s.307-325.
- Pinkleton**, Bruce E., **Um**, Nam-Hyun ve **Austin**, Erica Weintraub, (2002), An Exploration of the Effects of Negative Political Advertising on Political Decision Making. *Journal of Advertising*, 31(1), s.13-25.
- Qamar**, Nida ve **Lodhi**, Rab Nawaz, (2013), An Empirical Study of Cause Related Marketing and Consumer Purchase Decision: Evidence from Pakistan, *World Applied Sciences Journal*, 23(8), s.1125-1134.
- Rim**, Hyejoon ve **Kim**, Sora, (2016), Dimensions of Corporate Social Responsibility (Csr) Skepticism and Their Impacts on Public

Evaluations Toward Csr, *Journal of Public Relations Research*, 28(5-6), s.248-267.

**Robinson**, Stefanie Rosen. **Irmak**, Caglar ve **Jayachandran**, Satish, (2012), Choice of Cause in Cause-Related Marketing, *Journal of marketing*, 76(4), s.126-139.

**Ross III**, John K., **Stutts**, Mary Ann, ve **Patterson**, Larry. (1991), Tactical Considerations for The Effective Use of Cause-Related Marketing, *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 7(2), s.58-65.

**Schäffer**, Utz, (2007), *Management Accounting & Control Scales Handbook*, Springer Science & Business Media.

**Shackleton**, Vivian John, (1995), *Business leadership*. Thomson Learning.

**Singh**, Sangeeta, **Kristensen**, Lene ve **Villaseñor**, Erika, (2009), Overcoming Skepticism Towards Cause Related Claims: The Case of Norway, *International Marketing Review*, 26(3), s.312-326.

**Steckstor**, Denise, (2012), *The Effects of Cause-Related Marketing on Customers' Attitudes and Buying Behavior*. Gabler Verlag.

**Tabachnick**, Barbara G., **Fidell**, Linda S. ve **Ullman**, Jodie B., (2007), *Using Multivariate Statistics*, Allyn & Bacon/Pearson Education, Boston.

**Vanhamme**, Joëlle, **Lindgreen**, Adam, **Reast**, Jon ve **Popering**, Nathalie Van, (2012), To Do Well By Doing Good: Improving Corporate Image Through Cause-Related Marketing, *Journal of business ethics*, 109(3), s.259-274.

**Varadarajan**, P. Rajan ve **Menon**, Anil. (1988), Cause-Related Marketing: A Coalignment of Marketing Strategy and Corporate Philanthropy, *The Journal of Marketing*, 52(3), s.58-74.

**Webb**, Deborah J. ve **Mohr**, Lois A, (1998), A Typology of Consumer Responses to Cause-Related Marketing: From Skeptics to Socially Concerned. *Journal of Public Policy & Marketing*, 17(2), s.226-238.

**Wiebe**, Jeff, **Basil**, Debra Z., **Runté**, Mary, (2017), Psychological distance and perceived consumer effectiveness in a cause-related marketing context. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 14(2), s.197-215.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 203-222**

Okul Geliştirme Çalışması (Kilis İli, Toki İlkokulu Örneği)

A Study of School Development (Sample of Toki Primary School in Kilis)

**Orhan Bayram YALAZA**

Öğretmen, Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü, Kilis/TÜRKİYE

e-posta: orhanyalaza@gmail.com

Orcid:0000-0003-8015-4645

**Mustafa CİNOĞLU**

Doç. Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kilis/Türkiye

e-posta: [mustafacinoglu@kilis.edu.tr](mailto:mustafacinoglu@kilis.edu.tr)

Orcid:0000-0002-2742-5573

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi /Research Article

**Geliş Tarihi/ Received:** 14 Ekim 2019/14 October 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 18 Aralık 2019 /18 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık 2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Yalaza, Orhan Bayram, Cinoğlu, Mustafa, (2019), Okul Geliştirme Çalışması (Kilis İli, Toki İlkokulu Örneği)/A Study of School Development (Sample of Toki Primary School in Kilis), *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 203-222, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.632750>

Rightsreserved.  
ForPermissions  
sbedergi@kilis.edu.tr



## OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI (KİLİS İLİ, TOKİ İLKOKULU ÖRNEĞİ)

### ÖZ

Küreselleşme ile birlikte günümüzde her şey hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişim şüphesiz toplumun önemli bir parçası olan okulları da etkilemektedir. Değişimler ışığı altında okullarında geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat merkezi sistemler okulların gelişimini olumsuz etkilemektedir. Okulları geliştirmedeki amaç; okulları daha nitelikli hale getirmek, çalışanların ve öğrencilerin verimliliğini arttırmak, çevreyle okulu bir bütün haline getirmektir. Bu çalışmada amaç, Kilis ilindeki Toki İlkokulu'nun mevcut durumu ve sorunlarını tespit ederek sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup çalışmada uygun kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilerinin, etkili bir biçimde ortaya konulması amacıyla idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Veriler doküman incelemesi, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Kilis ili, Toki İlkokulundan 20 sınıf öğretmeni, 20 veli, 2 idareci ve 20 öğrenci üzerinden araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, paydaşlarla, okulun sorunları ve bu sorunların çözümleri üzerine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda, Toki İlkokulu'nun sorunlarına ilişkin belirtilen ilgili görüşler doğrultusunda sonuç ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, İlkokul, Okul Geliştirme Planı

## A STUDY OF SCHOOL DEVELOPMENT (SAMPLE OF TOKİ PRİMARY SCHOOL İN KİLİS)

### ABSTRACT

Nowadays, everything changes quickly along with the globalization. This change undoubtedly affects schools. This change undoubtedly affects schools which are an important part of the society. However, central government management negatively affects the development of schools. The purpose of school development is to make schools more qualified, to increase the productivity of employees and students and to unite school with its surroundings. The aim of this study is to determine the currents situation and problems of Toki Primary School in Kilis province and to offer some solutions to the related problems. The study is a case study as a kind of qualitative research. In this study, convenience sampling method was used. The administrators, teachers, students and parents have been included in this search in order to present search data effectively. Data has been collected through document analysis, an observation form and a semi-structured interview with 20 primary-school teacher, 20 parents, 2 administrators and 20 students from Toki primary school. In the research, the stakeholders were interviewed about the problems of the school and their solutions. At the end of research, According to opinions stated about problems of Toki Primary School, results and suggestions were presented.

**Keywords:** Education, ElementarySchool, School Improvement Plan (SIP)

## GİRİŞ

Eğitimin insanın var oluşuyla birlikte ortaya çıktığını söylemek mümkündür. İnsanlar ilk çağlardan beri işlerini kolaylaştırabilmek ve ihtiyaçlarını daha kolay elde edebilmek için çeşitli yollar aramıştır. Bu yüzden insan çevresini amacına uygun bir şekilde düzenlemeye çalışarak yaşam kalitesini yükseltmeyi amaçlamıştır. Edindiği bilgi ve becerileri sonraki kuşaklara aktarmaya çalışmıştır. Bunun sonucu olarak eğitimin önemi artmıştır(Şahin, 2006:17) .Yirminci asır da bilim çağıyla birlikte ortaya çıkan hızlı teknolojik değişimler, bilginin değerini hızla arttırmaktadır. Bu hızlı değişim olgusu rekabeti ortaya çıkararak bütün her şeyi gelişmeye zorlamaktadır. Bu yüzden eğitim de zamana ayak uydurmak için kendini geliştirmelidir. Bu bağlamda, eğitim kurumları da kendi standartlarını devamlı olarak geliştirmeli ve yeni paradigmalardan kendilerini güncellemelidir (Tedmem, 2018:8). Eğitim devamlı değişen ve gelişen bir bilim dalıdır. Eğitimi geliştirmek istiyorsak buna eğitimin ana kaynağı olan okullardan başlamak gerekmektedir.

Okulla ilgili literatürü taradığımız zaman karşımıza birçok tanım çıkmaktadır. Okulu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı merkez(Türk Dil Kurumu) olarak tanımlamak mümkündür. Ama bu tanım okulu tanımlamakta yetersiz kalmaktadır. Spring'e (1991:108) göre okul, canlı bir hücreye benzemektedir. Bu yüzden her toplumda eğitim stratejileri, eğitim sistemleri ve okullar büyük önem taşımaktadır. Parlar'a (2014:66) göre okul insanların oluşturduğu sosyal bir çevredir. Okul sadece içinde barındırdığı öğeler olan öğretmen, idareci, veli, öğrenciden ibaret bir kuruluş değildir. Bütün insanlar için bir eğitim ve öğretim merkezidir. Tanımlara baktığımızda okulun bir sosyal olgu olduğunu, insanların her zaman odak noktası olması gerektiğini ve sürekli çağa ayak uydurarak stratejiler geliştirmesi gerektiğini anlamaktayız.

Okulun rolü devamlı değişiklik göstermektedir. Her dönemde eğitim sistemleri geliştikçe okulların amaçları ve tanımları da değişime uğramıştır(Parlar, 2014:65). Bu değişimle birlikte okullarında kendini geliştirmeye ve güncellemeye ihtiyacı vardır. Bunu yaparken vizyon belirlenmeli, belirli plan ve stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Okul geliştirme planı, bir okulun öğrenci başarısının artırılması için gereken değişiklikleri belirleyen ve bu değişikliklerin ne zaman, nasıl yapılacağını bize anlatan bir yol haritasıdır. Okul geliştirme planı sadece yöneticilere değil; öğretmen, veli, okul aile birlikleriyle birlikte hazırlanmalıdır. Bununla birlikte bu plan öğrenciler; öğretmenler ve ebeveynler tarafından okul içinde ve okul dışında izlenmelidir. Bu planlar sayesinde okullar, öğrencilerinin performanslarını daha iyi anlayabilir ve onların ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verebilirler(Commission, 2000).Okulun gelişiminin esas amacı okulun yeniliklere açık olmasını sağlamak, eğitim ve öğretimdeki niteliği ve okul başarısını arttırmaktır (Barth, 1990:17-35). Bunu nasıl yapacağımıza gelince, şöyle ifade edebiliriz: Yöneldiğimiz yönleri bilmek bir sorun iken, bunu nasıl yapacağımızda ayrı bir sorundur. Günün karmaşık dünyasında hangi tarafa yöneleceğimizi bilmek ve ne yapacağımızı bilmek çok zor bir süreçtir. Eğitim stratejisi planlayanlar, uygulanan politikaların sonuçlarını hemen bilmek isterler. Fakat gelecek nesiller en iyi stratejilerin neler olacağını bilemezler.

Okul geliştirme tarihinde çok iyi amaçlara ve planlara sahip yazılar bulunsa da iş stratejik planlamaya ve uygulamaya gelince, çeşitli nedenlerden, hep havada kalmıştır (Squires ve Kranyik, 1997:24-25) .

Okul geliştirme çalışmalarına ilk olarak 1930’lu yıllarda Amerika’da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarla Avrupa Sosyal Demokratları, sosyal hakları geliştirebilmek için okulları kullanmaya çalışmışlardır (Parlar, 2014:75). Coleman ve arkadaşlarının 1966’da yayınladığı rapor ve Birleşik Krallıkta yayınlanan Plawden Raporu ilkökul gelişim raporlarına örnek olarak nitelendirilebilir. Okul geliştirme, 90’lı yıllara kadar etkili okul kavramının bir ögesi olarak kullanılmıştır (Aktaran: Balcı, 2003:16-21). 1990 yılından sonra etkili okul ve okul geliştirmeyle ilgili ortaya bir paradoks çıkmıştır. Bunun nedeni: 80’li yılların deneysel ve nicel uygulamalara dayalı pozitivist paradigması yerini yavaş yavaş kişiselliğin ve nitel araştırmaların da yer aldığı hermeneutik (yorumbilim) paradigmaya bırakmaya başlamasıdır. Bu yüzden eski okul geliştirme sistemi artık kullanılamaz hale gelmiştir(Balcı, 2003: 57).Yapılan çalışmalar, etkili okul geliştirme için okulların birbiriyle ve başka topluluklarla iletişim halinde olması gerektiğini bize göstermiştir (Ainscow vd. 2012: 16). Bu da bize okul geliştirmede “Takım Halinde Öğrenme” kavramının önemini göstermektedir. Takım halinde öğrenme, bir örgütün bağlı bulunduğu veya iletişime geçtiği bütün örgütlerle birlikte öğrenmesi gerektiğini anlatmaktadır (Senge, 1994: 225-267).

Dünyanın her yerinde okul geliştirme çalışmaları, gelişen çevreye entegre olabilmek adına süreklilik arz etmelidir. Ülkeler, küreselleşen dünyayla birlikte, toplumsal değişimleri ve talepleri göz önünde bulundurarak eğitim sistemlerini devamlı güncellemek durumundadırlar. Fakat ülkelerin okul gelişim modelleri birbirinden farklıdır. Bununla ilgi çalışmalar yapılmasına rağmen yine de bu alanda ortak bir okul geliştirme modeli ortaya konulamamıştır (Parlar, 2014:111).

Milli Eğitim Bakanlığının 1999 yılında yayınladığı 2506 sayılı tebliğler dergisiyle birlikte ilk ve orta dereceli okullarda Toptan Kalite Yönetimi (TKY) uygulanmaya başlamıştır. Toptan Kalite Yönetiminin gereği olarak stratejik plan çalışmaları yapmak hâsıl olmuştur. Kurumlarda yapılan toplantılar ile oluşturulan kalite ekipleri sayesinde okul gelişimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu ekipler yıllık stratejik planlar yapmak ve bu planları uygulamakla görevlendirilmişlerdir. Ekipler her ay yapılan faaliyetlerin değerlendirme raporlarını okul idaresine sunmakla görevlendirilmişler (Talim Terbiye Kurulu, 1999:62). Fakat 23.05.2015 tarihli 29364 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmasıyla birlikte Milli Eğitim Kalite Yönetimi yürürlükten kaldırılmıştır.

Okulların kar etme kaygıları olmadığı için kıt olan kaynakları iyi yönetmesi gerekmektedir. Kıt olan devlet kaynaklarını, MEB kurumlarının, etkili bir şekilde kullanabilmesi için planlamayı düzgün şekilde yapması gerekmektedir (Güçlü, 2003:62). Eğitim kurumları artık, kısa vadeli planlar yerine, daha uzun vadeli planlar üretmeye çalışmaktadırlar. Bu çerçevede gelecekte okullarda oluşabilecek fırsat ve tehditlerin önüne geçebilecek stratejik planlar hazırlamaya önem vermeye başlamışlardır (Dinçer, 1998:36-38). Milli Eğitim Bakanlığı Merkezi bir yapıya sahip olduğu için okul geliştirme merkezden yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010 yılından itibaren 2010-2014 Stratejik Planı ve 2015-2019 Stratejik Planı olmak üzere iki tane stratejik plan yayınlamıştır. Bu planlara her yıla ait faaliyet raporları, performans raporları, bütçe sunuları, kurumsal mali durum ve beklenti raporları, resmi istatistiksel raporlar gibi inceleme raporları yayınlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bunların dışında, 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı okulların planlı ve sistematik şekilde gelişim sağlamaları

amacıyla esnek bir okul gelişim modeli ortaya koymuştur. Esnek okul modeline göre; okul geliştirmenin 5 boyutu vardır. Bu boyutların ise 12 alt kolu vardır. Bunlar geliştirildikten sonra çağın gereksinimleri de göz önüne alınarak geliştirme planı hazırlanır (Selçuk, 2008:77-82).

Parlar'ın (2014:367-370) yaptığı “Okul Merkezli Yönetim Çalışmaları” araştırmasında şu sonuca ulaşmaktadır. Merkeziyetçi yönetim anlayışı yerini yavaş yavaş okul tabanlı yönetim anlayışına bıraktığı ve Milli Eğitim Bakanlığının bazı yetkilerini ve sorumluluklarını taşra teşkilatına bıraktığı gözlenmektedir. Küreselleşen ve hızla değişen bir dünyada okulların kendilerini geliştirebilmeleri için onlara yetki ve sorumluluklar vermek gerekir.

Şahin'in (2006:260-263) yaptığı “Müfredat Laboratuvar Okulları Çalışması” araştırma sonucunda, okulların, öğretmenlerin ve idarecilerin Müfredat Laboratuvar Okuluyla ilgili yeterli donanımına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Okullarda, *Okul Yönetim Gelişim Ekiplerinin* çalışmadığının ve katılımcıların bunu isteksiz bir şekilde yaptığı görülmüştür. İdareci ve öğretmenlere göre, okul yöneticileri öğretmenlerle mesleki açıdan işbirliği yapmadığı ve materyal üretimine de katkıda bulunmadığı anlaşılmıştır. İdareci ve öğretmenlere göre, öğrencilerin arzularına göre düzenleme yapılmamaktadır. Müfredat Laboratuvar Okulu ile diğer okullar arasında merkezi sınavlarda çok fazla fark bulunmamaktadır. İdareci ve öğretmenler; velilerin okula olan ilgisinin olumlu olduğunu düşünmektedir.

Yüksel ve Adıgüzel (2012:131-132) “Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli ”adında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin OTMG'nin boyutları incelendiğinde hemen hemen tümünde beceri eksiklikleri bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesi için geliştirilmiş OTMG planının uygulanması yararlı bir uygulama olacaktır. Öğretmenlerin yeterlilik düzeyini arttırmada OTMG, birlikte çalışma, eleştirel düşünce, mesleki gelişim gösterme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma ile Kilis ili, Toki İlkokulu'nda paydaş görüşlerinden faydalanılarak bir okul geliştirme planı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu noktada araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Toki İlkokulu'nun mevcut durumu nedir?
2. Toki İlkokulu'nun devam eden sorunları nelerdir?
3. Toki İlkokulu'nun sorunları okul geliştirme kapsamında nasıl çözülebilir?

## 1. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya daha çok olayın, programın, grubun veya birbiriyle ilintili sistemlerin derinlemesine analiz edildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2008:23). Okulun mevcut durumunu ortaya koyabilmek için doküman incelemesi (e-okul, mebbis, okulun brifing dosyası), yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve gözlem yapıldı. Sorunları ortaya koyabilmek ve okul gelişimi için çözüm önerileri oluşturmada gözlem

ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanıldı. Görüşme tekniği, sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama aracı olarak bilinmektedir (Erdoğan, 2003:190).

Araştırma için seçilen okul kolay ulaşılabilir uygun örneklem seçim yöntemine göre belirlenmiştir. Toki İlkokulu üzerinde çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme genellikle araştırmacının kolay yollardan erişim sağlayacağı ve dokümanlara kolay ulaşabileceği örneklem çeşididir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008: 95).Araştırmacı ile okul çalışanları arasında güven duygusu ve sağlıklı bir iletişim zaten mevcuttur. Bu durum araştırmacının verilere daha kolay ulaşmasını ve rahatlıkla gözlem yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Çalışmaya okulda çalışan ve kısmi zamanlı olmayan tüm öğretmen (20 kişi) ve idareciler (2 kişi) katılmıştır. Rehber öğretmen, İngilizce öğretmeni ve temizlik personelleri kısmi zamanlı çalıştıkları gerekçesiyle araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Ayrıca her sınıftan birer tane olacak şekilde, 20 öğrenci ve 20 veli rastgele belirlenerek veriler toplanmıştır. Etik kurallar gereği, öğretmenler sınıflarının adlarıyla 1A, 1B, 3C vb., öğrenciler Ö1,Ö2,Ö3..., veliler V1,V2,V3..., okul yöneticileri O1,O2 olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 1**  
*Araştırmaya Katılanlar*

Branş	Norm	Kadrolu	Görevlendirme	Ücretli	Bayan	Erkek	Toplam
Sınıf öğretmeni	20	17	2	1	16	4	20
İdareci	3	2	0	0	0	2	2
Öğrenci	20	-	-	-	8	12	12
Veli	20	-	-	-	18	2	20

## 2. BULGULAR

### 2.1. Toki İlkokulun Mevcut Durumu

Araştırma yapılan okul Kilis İl merkezindedir. Kilis, Türkiye'nin güneyinde Suriye sınırındadır ve 2018 yılında yapılan sayıma göre 142.541 nüfusa sahip olan bir şehirdir. Toki İlkokulunun bulunduğu mahallede genel olarak memur ve esnaflardan oluşan orta gelirli aileler ve üniversite öğrencileri ikamet etmektedir. Mahallede ayrıca 1 polis noktası, 2 askeri lojman, 1 polis lojmanı, 1 adliye lojmanı bulunmaktadır. Mahallede oturan az sayıda Suriyeli aileler de vardır. Mahallede 1 ortaokul, 1 ilkokul, 1 anaokulu, 1 tane özel kreş ve 2 tane özel etüt merkezi faaliyet göstermektedir. Okul 2009 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. 2018 yılında Toki İlkokulu ve Ortaokulu'nu birbirinden ayırmak için bitişğe yeni bir bina yapılmıştır. Toki İlkokulu henüz resmi açılışı dahi yapılmamış ve birçok eksiği bulunan bu yeni binada eğitim öğretime başlamıştır. Bina yeni olduğu için okulun fiziki şartları iyi durumda değildir. İnşaat problemleri ve bürokratik engeller, bütçe sıkıntısı okulda eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir. Okulun açılışı yapılmadığı için okula su, elektrik, doğalgaz ve internet aboneliği alınamamaktadır. Okul elektriği, interneti ve suyu Toki Ortaokulu'ndan kullanmakla birlikte

okulda şu anda doğalgaz bulunmamaktadır. Doğalgazın bulunmayışı havaların soğumasıyla birlikte büyük bir problem yaratmakta ve eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Okulda, 20 derslik, 3 idari oda, 1 spor salonu, 1 kantin, 2 depo, 1 arşiv odası, 2 soyunma odası bulunmaktadır. Okul fiziki donanım bakımından: 25 bilgisayara, 17 projeksiyona, 1 tarayıcıya, 2 projeksiyon perdesine, 2 akıllı tahtaya sahiptir. Okul yönetiminde, 1 okul müdürü (beden eğitimi) ve 2 müdür yardımcısı (sınıf öğretmeni) bulunmaktadır. Okuldaki 20 sınıf öğretmenin; 17'si kadrolu, 2'si görevlendirme, 1 tanesi de ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Ayrıca okulda 2 rehber öğretmen ve 1 İngilizce öğretmeni kısmi zamanlı olarak çalışmaktadır. Okulun 1 tane kadrolu ve 3 tane İŞKUR'dan görevlendirilen hizmetli personeli bulunmaktadır.

Okulun öğrenci durumu aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

**Tablo 2**

*Sınıflara Göre Öğrenci Dağılımı*

Sınıf	Öğrenci		Toplam Öğrenci Sayısı	Şube Sayısı	Devamsız	Yabancı Uyruklu Öğrenciler		Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler	
	E	K				E	K	E	K
1.sınıf	80	100	180	5	1	4	2	-	1
2.sınıf	98	74	172	5	0	3	-	1	-
3.sınıf	93	82	175	5	0	-	1	1	-
4. sınıf	76	84	138	5	0	1	-	3	1
Toplam	347	340	687	20	1	8	3	5	2

Tablo 2’te okulda yabancı uyruklu 11 öğrenci, özel eğitime ihtiyaç duyan 7 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu noktada Müdür Yardımcısı O2’ye göre okulda Suriyeli öğrencilerin az olmasından dolayı, okulun genel durumu Kilis’te bulunan diğer okullardan olumlu yönde farklılık göstermektedir. Genel olarak veliler bu okulu il içerisindeki en başarılı ilkokullardan biri olarak görmektedirler bu nedenle okuldan ve öğretmenlerden beklentileri de yüksektir. İl içerisindeki Suriyeli öğrencilerin çok olması ve okulun Suriyeli öğrenci sayısının az olması nedeniyle diğer okul çevrelerinden adres değiştirerek okula gelmek isteyen öğrenci sayısı çok fazladır. Önceki yıllara bakıldığında okulun öğrenci sayısı gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Bu durumun okulun başarısını olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Öğretmen 3/B okuldaki öğretmenlerin çocukların eğitiminde gerekli özveriye ve hassasiyeti gösterdiğini ve yüksek performans sergilediklerini şu ifadelerle açıklamaktadır.

Öğretmenler yılda en az 2 kez veli toplantısı yapmaktadır. Yapılan veli toplantılarına katılım yaklaşık %80 oranındadır. Ayrıca öğretmenler veli ziyaretleri yapmaktadır. Ders çıkışlarında okula gelen velilerle birebir ilgilenmektedir. Okulda bulunan tüm şubelerin “What’sUp” grupları bulunmakta gerekli görüşmeler ve duyurular bu gruplar üzerinden yapılmaktadır.

Okul Müdürü de bu durumu şu ifadeleriyle desteklemektedir. Öğretmenlerin genel olarak okul yönetiminden memnun oldukları yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca ilişkilerin daha çok geliştirilmesi için okulda iftar yemekleri, piknikler düzenlemekte, hayırlı olsun ve cenaze/taziye ziyaretleri gibi faaliyetlere önem verilmektedir.

**Tablo 3**

*İlkokullar Haftalık Ders Çizelgesi*

Zorunlu Dersler	Sınıflar			
	1	2	3	4
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5
Hayat Bilgisi	4	4	3	-
Fen Bilimleri	-	-	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-
Yabancı Dil	-	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
Beden Eğitimi ve Spor	-	-	-	-
Teknoloji ve Tasarım	-	-	-	-
Trafik Güvenliği	-	-	-	1
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	-	-	-	-
Rehberlik ve Kariyer Planlama	-	-	-	-
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2
Zorunlu Ders Toplamı	26	28	28	30
Serbest Etkinlikler	4	2	2	-
Toplam Ders Saati	30	30	30	30

Talim Terbiye Kurulunun, 27.02.2018 tarihli çizelgesi

Tablo 3’te okulda okutulan dersler görünmektedir. Bu derslerin dışında okulda özel öğretime ihtiyacı olan çocuklar için dersten sonra destekleme kursları ve hafta sonları İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kursları verilmektedir. Meslekleri Tanıtma, Kütüphanecilik, Spor, Bilim ve Fen, Çevre Koruma, Çocuk Hakları, Satranç, Sağlık Temizlik ve Beslenme, Kültür ve Edebiyat kulüplerinin faaliyet gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 4**

*Toki İlkokulu Mezunlarının Yıllara Göre Liselere Yerleşme Durumu<sup>1</sup>*

Yıllar	Fen lisesi		Anadolu Öğretmen Lis.		Anadolu Lisesi		Mesleki ve Tek. Ana. L.		Sosyal Bil. L.		İmam Hatip Ana.Lis.		Toplam Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2014-2015	4	4.76	12	14.28	28	33.33	28	33.33	2	2.30	10	11.94	84	100
2015-2016	5	5.18	17	19.76	28	32.50	27	31.39	3	3.48	6	6.97	86	100
2016-2017	7	5.60	17	19.76	47	13.60	40	32.00	2	1.60	22	17.60	125	100
2017-2018	24	18.76							2	1.56			128	

## 2.2. Sorunlar

### 2.2.1. Okulun Fiziki Sorunları

Katılımcı görüşleri ve gözlemler değerlendirildiğinde, okulun en çok sorunlarının fiziksel alanda olduğunu görmekteyiz. Özellikle okulun ısınmayla ilgili probleminin olduğu açıkça görülmektedir. Katılımcıların %95’i ısınma konusunda problem yaşadıklarını belirtmektedir. Bu konuda paydaşların genel düşüncelerini anlatan bazı görüşler aşağıda açıklanmaktadır.

<sup>1</sup>**Not:** 2017-2018 öğretim yılında lise yerleştirme sistemi değişmiştir. Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi nitelikli lise kapsamından değerlendirilmiştir. Diğer tüm liseler Anadolu Lisesi kapsamında sınavsız olarak belirli kriterlere göre yerleştirme yapılmıştır. 122 öğrenci bu kapsamda liselere yerleştirilmiştir.



3A: “Okulumuzdaki en büyük sorun havaların soğumasıyla baş gösterdi. Çocuklar da bizde donuyoruz. Yazık değil mi bu kadar insana. Hazır olmayan bir okula bizi neden taşıdılar anlamıyorum.”

V12: “Çocuklarımız devamlı hasta oluyor. Bu duruma okul idaresinin bir çare bulmasını istiyoruz. Sınıflara bizler elektrikli soba göndermemize rağmen sınıflar büyük ve ısınmıyor.”

Öğrenci Ö3: Sınıfta ve okulda montlarla oturuyoruz. Ellerimiz üşüdüğü için yazı yazamıyoruz. Ben okula gelmek istemiyorum.

Katılımcıların bir kısmı (%23) okulun bahçesi çok küçük olduğunu beden eğitimi derslerinde ve teneffüslerde öğrencilerin bahçeye sığmadığını belirtmektedir. Bu sorunu ifade eden bazı paydaş görüşleri şöyledir.

Ö5: Okulda beden yapamıyoruz. Öğretmenimiz bizi oyun oynatacak yer bulamıyor.

O2: Okul zaten Toki Ortaokulu'nun spor sahasının üzerine yapıldı. Okul alanı çok dar biz bunu inşaat başlamadan yetkililere söylememize rağmen bizi dinlemediler. Arsa küçük olduğu için haliyle bahçede küçük.

Daha az sayıda paydaşlar tarafından dikkat çekilen okulun bazı sorunları ise şu şekildedir; okul kütüphanesinin olmaması (%6), toplantı salonunun olmaması (%10), fen laboratuvarının olmaması (%3.17), sınıfların yazın sıcak olması ve klima ihtiyacı (%3.17), resim atölyesinin bulunmaması (%3.17), bahçede oturacak bank olmaması (%3.17), kantinin önünde çocukların yemek yiyebilmeleri için masa ve sandalyelerin bulunmaması (%3.17), merdivenlerin dar olması (% 4,8) ve törenlerde kullanılmak için ses sistemi bulunmaması (%1.49).

### **2.2.2. Materyal Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar**

Yapılan gözlemlerde ve gerekse katılımcıların (%41,6)ifadesinde okulda akıllı tahtaların bulunmadığı ve bu durumun eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu konuda bazı paydaş görüşleri şu şekilde ifade edilmektedir. Paydaşların çok az bir kısmı ise (%1.49) sınıflardaki projeksiyonların düzgün çalışmadığını belirtmiştir.

4/A: Eski okulumuzda alıştığımız ve eğitim- öğretimin kalitesini arttırmayı amaçlayan akıllı tahta ve fiber internet okulumuzda bulunmamaktadır. Bilindiği üzere öğrencilerin ne kadar fazla duyu organına hitap edersek başarımız o kadar artar. Fatih projesinin okulumuzda olmaması, ders başarımızı olumsuz yönde etkilemiştir.

Ö19: Eskiden öğretmenimiz akıllı tahtadan bize ders anlatırdı. Oradan çizgi film izletirdi. Morpa Kampüse girdik. Ama artık çizgi film de izleyemiyoruz.

Katılımcılar bir kısmı(%21.6) okulun bodrum katında spor salonu olduğunu ama spor salonunda hiç araç-gereç olmadığını söylediler. Bir öğrenci bu konudaki durumu şu şekilde ifade etmektedir.

Ö11: Havanın soğuk ve yağışlı olduğu günlerde öğretmenimiz 3/C bizi beden için spor salonuna indiriyor ama içeride hiç bir şey yok. Biz top getirirsek oynayabiliyoruz.

### 2.2.3. Okulun Yönetimiyle İlgili Sorunlar

Katılımcıların çok az bir kısmı (%3.17) öğle arasının çok uzun olduğunun düşünüyor. Paydaşların az bir kısmı (%17.74) ise sınıfların çok kalabalık olduğundan şikayet etmektedirler.

2/E: Sınıflar çok kalabalık, Bu bizim başarımızı etkiliyor. Yeni bir öğrenci geldiğinde nereye oturtacağımı şaşıyorum. Ayrıca ödev kontrolü zor oluyor.

Ö1: Sınıfımızda çok öğrenci var. Bazen üç kişi oturmak zorunda kalıyoruz. Yazı yazarken zorlanıyorum.

Paydaşların az bir kısmı (%7.4) ise okulun temizliğinin iyi yapılmadığını belirtmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

V19: Okulun tuvaletleri ne zaman gelsem pis durumda. Neden her ders temizlenmiyor bu tuvaletler anlamıyorum ki.

Ö7: Sabah içeri girerken okul temiz ama ilk teneffüste herkes yerlere çöp atıyor. İlle de Ahmet yok mu? Çamurlu ayaklarla gelip okulun her yanını kirletiyor.

### 2.2.4. Okul Başarısıyla İlgili Sorunlar

Öğretmenlerin bir kısmı (%20) müzik ve resim derslerinde kendilerinin yetersiz olduğunu belirtti. Bu konuda bir öğretmenimiz düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir.

4/D: Fizik öğretmenliği bölümünden mezunum. Müzik ve Resim dersini en son lisede gördüm. Bu konuda yeteneğimde yok. Elimden bir şey gelmiyor. Bu derslerde matematik veya sosyal işliyorum.

Daha az sayıda paydaşlar tarafından dikkat çekilen okulun bazı sorunları ise şu şekildedir; öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması (%1.49), okulda akran grubu çatışmalarının olması (%3.17), teneffüslerde öğrencilerin koşuşması (%1.49), İngilizce dersini öğrencilerin kavrayamaması (%3.17), okuldaki sosyal faaliyetlerin azlığı (%1.49), öğrencilerin ekran bağımlılığına bağlı dikkat eksikliklerinin bulunması (%1.49).

### 2.2.5. Öğretmen ve Veli Kaynaklı Problemler

Tüm katılımcıların %11.29'u ve öğretmenlerin ise %35'ivelilerin sınıflara ve öğretmenin işine karıştığını ifade etmektedir.

3/E: Öğrenci velilerimiz içinde memurlar, öğretmenler, akademisyenler, hakimler var. Velilerin çoğu fakülte mezunu olduğu için, bazıları bilmişlik taslayarak işimize karışıyorlar: Verdiğim ödev, yaptığım etkinliğe, öğrencinin oturduğu yere... Bunun dışında en ufak sorunları bile BİMER veya CİMER'e şikâyet ediyorlar.

Çok düşük oranlardan dolayı anlamlı bir sonuç olmasa da bazı katılımcılar şu sorunları dile getirmektedir; velilerin ilgisiz olması (%1.49), sınıf başarısının düşük olması (%1.49), öğretmenlerin velilere karşı sert tutum sergilemesi (% 3.17), sınıfta çok ses olması (% 3.17).

Tüm katılımcıların, % 19.35’i ve öğrencilerin ise % 55’i öğretmenlerin çok ödev verdiğini belirtmektedir.

Ö11: Okuldan saat 3’te eve gidiyorum. Yemek yedikten sonra saat 4’te Bilim Sanat Merkezine gidiyorum. Saat 7 gibi eve geliyorum. Yemek yedikten sonra saat 11’e kadar ödev yapıp test çözüyorum. Ben ne zaman televizyon izleyip tablet oynayacağım?

Araştırmaya katılanların bir kısmı (%11.29) ise okulda hiçbir problem olmadığını belirtmektedir.

### Tablo 5

#### Paydaşlara Göre Toki İlkokulu’nda Yaşanan Sorunlar

Sıra No	Yaşanan Sorunlar	Yönetici (2 Kişi)	Öğretmen (20 Kişi)	Öğrenci (20 Kişi)	Veli (20 Kişi)	Toplam (62 Kişi)
<i>Fiziki Sorunlar</i>						
1	Isınma sorunu	2	20	15	20	57
2	Fen laboratuvarı yok	-	2	-	-	2
3	Okul bahçesi çok dar	1	9	-	4	14
4	Merdivenler dar	-	2	-	1	3
5	Kütüphane yok	1	3	-	-	4
6	Soğutma sistemi yok	1	-	-	1	2
7	Resim atölyesi yok	-	2	-	-	2
8	Toplantı salonu yok	1	-	4	1	6
9	Bahçede oturma bankları yok	-	-	-	2	2
10	Ses sistemi yok	-	-	-	1	1
11	Kantin önünde masa sandalye yok	-	-	-	2	2
<i>Materyal Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar</i>						
1	Akıllı tahta	2	15	5	3	25
2	Spor salonunda malzeme yok	1	11	-	1	13
3	Projeksiyon düzgün çalışmıyor	-	-	1	-	1
<i>Yönetimsel Sorunlar</i>						
1	Öğle arası çok uzun	-	1	-	1	2

2	Sınıflar çok kalabalık	1	3	6	1	11
3	Okul çok temiz değil	-	1	2	2	5
<i>Okul Başarısıyla İlgili Sorunlar</i>						
1	Müzik ve resim derslerinde yetersizlik	-	4	-	-	4
2	Kitap okuma alışkanlığı	-	1	-	-	1
3	Akran grubu çatışmaları	-	-	-	2	2
4	Teneffüslerde koşuşma	-	-	-	1	1
5	İngilizce dersleri anlaşılmıyor	-	-	-	2	2
6	Okuldaki sosyal faaliyetler yetersiz	-	-	-	1	1
7	Ekran bağımlılığı ve dikkat eksikliği	-	-	-	1	1
<i>Öğretmen Veli Kaynaklı Sorunlar</i>						
1	Veliler öğretmenin işine karışıyor	-	7	-	-	7
2	Veliler çok ilgisiz	-	1	-	-	
3	Sınıf başarısı düşük	-	1	-	-	1
4	Öğretmenlerin veliye karşı tutumları	-	-	-	2	2
5	Ödevler çok fazla	-	-	11	1	12
6	Sınıfta çok ses var	-	-	2	-	2
<i>Okulda Problem Olmadığını Düşünenler</i>						
1	Okulda hiçbir problem yok	-	-	5	2	4

Tablo 5’te görüldüğü üzere Toki İlkokulu’ndaki problemlerin çoğunun fiziksel alanla ilgili olduğu görünmektedir. Bunun en önemli nedeni ise okulun yeni açılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fiziksel problemler içerisinde ise en önemli problemin ısınma olduğu görülmektedir. Ayrıca okul bahçesinin dar sınıfların kalabalık olması, kütüphane ve toplantı salonunun olmaması, okulun temizliğinde sorunlar, öğretmenlerin sanat derslerinde kendilerini başarısız hissetmesi, velilerin öğretmenin işlerine karışması ve öğretmenlerin ödevleri çok verdiği gibi sorunlar da ortaya çıkmıştır.

### 2.3. Çözüm Önerileri

Paydaş görüşleri ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda belirlenen ve belirli başlıklar altında kategorize edilen Toki İlkokulu’na ait sorunlara yine paydaş görüşleri temele alınarak çözüm yolları oluşturulmaya çalışıldı. En önemli sorun olarak görünen ısınma konusunda paydaşların büyük çoğunluğu (%63.15) İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek yardım istenilmesini en uygun çözüm yolu olarak önerdiler. Paydaşların bir kısmı ise (%21.05) durumun Başbakanlık İletişim Merkezi

(BİMER) ve/veya Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezine (CİMER) internet yoluyla şikâyet edilmesi gerektiğini belirttiler. Az sayıda katılımcı (%1.75) ise okuldaki tüm velilerle görüşüp imza kampanyası yapılması gerektiğini ve bu imzaların valiliğe verilmesi gerektiğini ifade ettiler.

V16: Isınma problemleri varken neden açıldı ki bu okul? Madem açıldı, milli eğitim bu işi hızlandırıp çabucak çözsün, gerekiyorsa biz velilerde gider vali beyle görüşürüz.

O2: Isınma problemiyle ilgili yazıyı biz ekim ayında yazmamıza rağmen çok ilgilenen olmadı. Havalar soğumaya başlayınca ve veliler şikâyete başlayınca işlemler başlatıldı. Bürokratik engeller yüzünden bu iş bu kadar uzadı.

Okul bahçesinin küçük olması sorununa çözüm için paydaşların yarısı (%50) okul bahçesine çeşitli oyunlar çizilerek okul bahçesinin daha nitelikli ve kullanılabilir hale getirilmesini önermektedir. Ayrıca paydaşların önemli bir kısmı da (%42.85) okulun karşı tarafında bulunan arsanın satın alınarak okul bahçesine katılması gerektiğini belirtmektedirler. Paydaşların bir kısmı (%7.14) ise yan tarafta bulunan Toki Ortaokulu'nun otoparkının okul bahçesine katılmasının uygun bir çözüm yolu olacağı konusunda görüş belirtmektedirler.

1/D: Öğrenciler teneffüslerde amaçsızca her bir tarafa koşarak oyun oynuyorlar. Bahçe dar olduğundan öğrenciler birbirlerine çarpıp yaralanabiliyorlar. Bu yüzden okul bahçesine seksek, dama, satranç gibi oyunlar çizilerek bahçe daha nitelikli bir hale getirilebilir. Böylece bahçedeki koşuşmalar azalır ve çocuklar daha fazla eğlenirler.

Toplantı ve konferans salonuyla ilgili sorunun çözümü için paydaşların yarısı (%50) okulu yaptıran Aralık Derneği ile iletişime geçilerek yardım istemek gerektiğini söylerken, paydaşların diğer yarısı (%50) ise gönüllü velilerden para toplanarak toplantı salonunun yaptırılmasını önerdi.

3/C: Aralık Derneği, okulumuz yapılırken bir miktar para vererek okulumuzun yapımında katkıda bulunmuştur. İleride okula bu derneğin adı verilecek olursa dernekten okula daha çok katkı da sağlanabilir. Bu yüzden dernek yetkilileriyle görüşülerek bu toplantı ve konferans salonu sorununun çözülebileceğine inanıyorum.

Akıllı tahta ile ilgili sorunun çözümü için paydaşların çoğu (%68) milli eğitim müdürlüğü ile görüşülerek ve resmi talepte bulunarak sorunun çözülebileceğini düşünmektedir. Paydaşların bir kısmı (%12) ise Kilisli hayırseverler ve sivil toplum kuruluşlarından yardım istemeyi önermektedirler. Paydaşların bir kısmı (%20) ise bu probleme ilişkin çözüm önerilerinin olmadığını belirtmektedir.

O1: Sınıflarımızın hepsinde projeksiyon, bilgisayar, ses sistemine yazıcı var. Bütün sınıflarımızda tüm imkânsızlıklara rağmen internet erişimini sağlanmış bulunmaktayız. Akıllı tahtalar Fatih Projesi kapsamında bakanlığımız tarafından liselerden başlayarak ilkokullara doğru sırayla takılmaya başlanmıştır. Bu konuda bizim yapabileceğimiz bir şey yok gibi görünüyor.

Spor Salonu Malzemelerinin temini için paydaşların önemli bir kısmı (%46.15) bunların Gençlik Spor İl Müdürlüğü'nden istenmesi gerektiğini söylemektedir. Diğer bir kısmı (%38.46) ise bu malzemelerin Spor federasyonlarından temin edilebileceğini belirtmektedir. Bazı paydaşlar (%7.69) ise

spor malzemelerinin temini için velilerden para toplanması gerektiğini bazıları ise (%7,6) Kilis'te faaliyet gösteren spor kulüplerinden istenmesi hususunda önerilerde bulunmaktadır.

V11: Okulumuz için gereken malzemeleri Gençlik Spordan temin edelim. Eminim Gençlik Spor İl Müdürü bize yardım eder.

4/E: Bir Banka okullara satranç sınıfları kuruyormuş. Bizde mail atıp satranç sınıfı kurulmasını sağlayabiliriz.

Kalabalık sınıflar sorununun çözümü için paydaşların bir kısmı (%27.27) ek bina yapılmasını veya okul bahçesine konteynır sınıfların konulmasını çözüm yolu olarak sunmaktadır. Benzer oranda diğer paydaşlar (%27.27) ise okulun ikili öğretime geçmesi gerektiğini belirtmektedir. Paydaşların önemli bir kısmı (%45.45) ise bu soruna ilişkin bir çözüm yolu ortaya koyamamaktadır.

Okulun temizliği ile ilgili paydaşların önemli bir kısmı (%60) okulun özellikle de tuvaletlerin öğrenciler dersteyken daha sık temizlenmesi gerektiğini söylemektedir. Paydaşların bir kısmı (%20) ise öğrencilerin okulu temiz tutmaları için farkındalık yaratılması gerektiğini savunmaktadır. Paydaşların diğer bir kısmı (%20) ise sorunun çözümü için öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılması gerektiği belirtmektedirler.

V13: Okulda 6-7 tane hizmetli var ama şu okulun haline bakın! Çocuğum, pis diye okulda tuvalete girmiyor. Lütfen, her teneffüsten önce temizlensin tuvaletler.

Müzik ve resim dersleriyle ilgili öğretmen yetersizlikleri konusunda paydaşların yarısı (%50) öğretmenlere bu derslerle ilgili kurs ve seminerler verilmesi gerektiğini, paydaşların bir kısmı (%25) ise bu derslere branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini, diğer bir kısmı ise (%25) ise öğrencilerin düzenlenen yarışmalara daha fazla katılımlarının sağlanmasıyla bu problemin çözülebileceğini ifade etmektedirler.

Velilerle ilgili sorun belirten paydaşların bir kısmı (%28.57) veli toplantısı yapılarak durumun velilere bildirilmesi gerektiğini, diğerleri (%71,42) ise velilerin bu konuda eğitilmesi gerektiğini bunun içinde seminer düzenlenmesini önermektedir.

Ödevlerin çok fazla olması ile ilgili sorun belirten paydaşların tamamı öğretmenlerle görüşülerek daha az ödev verilmesi gerekti önerisinde bulunmuşlardır.

V3: Ödev verilsin ama nitelikli ve az olsun. Bunu öğretmene söyledim ama beni dinlemedi. Bunu veli toplantısında diğer velilerle birlikte hocamızla görüşeceğiz.

Toki İlkokulu'ndaki mevcut sorunlara ilişkin paydaşların sunmuş olduğu çözüm önerileri aşağıda tablo 6'da özet olarak sunulmaktadır.

---

**Tablo 6***Paydaşların Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

Sıra No	Çözüm Önerileri	Yönetici (2 Kişi)	Öğretmen (20 Kişi)	Öğrenci (20 Kişi)	Veli (20 Kişi)	Toplam (62 Kişi)
<i>Isınma</i>						
1	Yetkililerle görüşüp sorunu halletme	2	19	8	7	36
2	Valiliğe toplu dilekçe verelim	-	1	-	-	1
3	Sınıflarda elektrik sobası kullanalım	-	-	7	1	8
4	BİMER /CİMER’ eşikayet	-	-	-	12	12
<i>Okul Bahçesi</i>						
1	Bahçeyi nitelikli hale getirme	1	6	-	-	7
2	Karşı arsa ile bahçeyi genişletme	-	3	-	3	6
3	Yan ortaokulun otoparkını bahçeye katma	-	-	-	1	1
<i>Toplantı ve Konferans Salonu</i>						
1	Okulu yaptıran dernekten yardım istemek	1	-	1	1	3
2	Velilerden yardım istemek	-	-	3	-	3
<i>Akıllı Tahta</i>						
1	Milli eğitim müdürlüğü talep etmek	2	15	-	-	17
2	Hayırseverlerden ve STK’lardan talep etmek	-	-	1	2	3
3	Çözüm üretemeyenler	-	-	4	1	5
<i>Spor Salonu Malzemesi</i>						
1	Velilerden para toplamak	-	1	-	-	1
2	Gençlik Spor İl Müdürlüğü’nden talep etmek	1	4	-	1	6
3	Spor kulüplerinden yardım istemek	-	1	-	-	1
4	Spor federasyonlarından yardım istemek	-	5	-	-	5
<i>Sınıflar Çok Kalabalık</i>						
1	Ek bina yapılmalı	-	-	2	1	3
2	Çözüm üretemeyenler	-	1	4	1	5
3	Okul ikili öğretime geçmeli	1	2	-	-	3

<i>Okulun Temizliği</i>						
1	Koridor ve tuvaletler daha sık temizlenmeli	-	-	2	1	3
2	Temizlikle ilgili kampanyalar düzenlenmeli	-	-	-	1	1
3	Öğrenciler eğitilmeli	-	1	-	-	1
<i>Müzik Ve Resim Dersi İle İlgili Öğretmen Yetersizlikleri</i>						
1	Öğretmenlere seminer düzenlenmeli	-	2	-	-	2
2	Bu derslere branş öğretmenleri girmeli	-	1	-	-	1
3	Öğrenciler yarışmalara daha çok katılmalı	-	1	-	-	1
<i>Velilerin Öğretmenin İşine Karışması</i>						
1	Veli toplantısı ile sorunlar giderilmeli	-	2	-	-	2
2	Velilere seminer düzenlenmeli	-	5	-	-	5
<i>Ödevler Çok Fazla</i>						
1	Öğretmenlerle durum görüşülmeli	-	-	11	1	12

### 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaya konan çözüm yolları üzerine kısa değerlendirmeler yapılarak okul gelişimi konusunda bazı önerilerde bulunulacaktır. Okulun açılmasıyla ilgili gerekli olan ve inşaat başlamadan önce alınması gereken “yapı kayıt kullanım belgesi” alınmadığından okul imar barışına dahil edilmiştir. Bu belgeler ile ilgili sorunun bakanlık tarafından çözülmesi gerekmekte olup ısınmayla ilgili problemi milli eğitim müdürlüğünün çözebileceği bir konu olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden veliler aracılığıyla valilikle görüşülebilir. Sonuç alınmadığı takdirde BİMER ve CİMER’e paydaşlar tarafından şikâyet oluşturulması çözüme katkı sağlayabilir.

Okulun karşı tarafındaki arsayla arasında yol olduğu için arsanın satın alınarak okul bahçesinin genişletilmesi çok zor görünmektedir. Bu yüzden eldeki imkânlar dâhilinde bahçeye çeşitli oyunlar (seksek, dama, dokuztaş vb.) çizerek bahçenin daha nitelikli hale getirilebileceği önerilebilir.

Toplantı ve konferans salonu için okulun yapımında katkıda bulunan Aralık Derneği yetkilileriyle görüşülerek sorun çözülebilir. Eğer dernek yetkilileri salon için gereken masrafın tamamını karşılayamazsa kalan kısmı için velilerden yardım istenebilir.

Tüm sınıflara toplam 22 tane akıllı tahta temini yüksek maliyet nedeniyle zor görülmektedir. Bu yüzden bakanlığın 3. Faz Fatih projesi kapsamında okulun sırasının gelmesi beklenmelidir. Bu zamana kadar birkaç sınıf akıllı tahta ile donatılabilirse iyi bir planlamayla öğretmenlerin ortak kullanımına sunulabilir.



222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 50. maddesine göre "Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40 dan fazla olamaz." Sınıflar yaklaşık 35 öğrenciye göre planlanmış olmasına rağmen birkaç sınıfta öğrenci sayısı bunun üzerindedir. 222 sayılı kanun ve sınıf sayılarına bakılacak olursa sınıflar çok kalabalık görünmemektedir.

Okulun temizliği daha sık yapılabilir. Temizlik her ders saatinde yapılırsa yerler ıslak kalacak ve zemin kayganlaşacaktır. Bu da kazalara neden olacaktır. Bunun yerine 2 derste bir temizlik yapılması daha iyi olabilir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 42 maddesinin 3. bendine göre: "İlkokullarda Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin alan öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak, ihtiyacın alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda bu dersler, yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir." Yönetmelikte de görüldüğü üzere sanat derslerine ilkokullar da sınıf öğretmenleri girmek zorundadır. Bu yüzden konuyla ilgili isteyen ve kendini sanat derslerinde eksik gören öğretmenlere seminer düzenlenebilir. Diğer yandan aile ve veli eğitimi kapsamında belgesi olan öğretmenler halk eğitim bünyesinde okulda velilere yönelik kurs ve seminer verebilirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Son olarak, araştırmalara göre, ödev verilen sınıflarda konuların kalıcılığı artmaktadır. Öğretmen ödevleri kontrol edip öğrencilere dönüt verirse kalıcılık daha da artmaktadır(Tertemiz, 1991:56). Öğretmenler, velilerin isteklerine göre ödev vermek yerine öğrencilere daha nitelikli ve eğlenceli ödevler vererek, ödevleri kontrol ederek konuların kalıcılığını arttırabilirler. Bu konuda öğretmenlerle okul idaresi toplantı düzenleyerek beklentilerini açıklayabilir.

## KAYNAKÇA

**Ainscow, Mel, Dyson, Alan, Goldrick, Sue, & West, Mark.** (2012), Making Schools Effective For All: Rethinking The Task, *School Leadership & Management* , s. 1-17.

**Akyüz, Yahya** (1982), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

**Altun, Sadegül, ve Memişoğlu, Salih Paşa,** (2008), Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğrt. ,Yön. Müfettiş Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (53), s. 7-24.

**Aytaç, Kemal,** (1980), *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonuna Kadar*, Ankara: Dil, Tarih ve Coğrafya Yayınları.

**Balcı, Ali,** (2003), *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem.

**Barth, Roland. S.** (1990), *Improving Schools from Within*, San Francisco: JosseyBass.

**Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin, ve Demirel, Funda,** (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

**Cobban**, Alan B. (1971), *Medieval Student Power, Past and Present* , 28-66.

**Commission, Education I.** (2000), *School Improvement Plannig Hand Book*, Toronto: Education Improvement Commission.

**Dinçer**, Ömer, (1998), *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

**Düşürken**, Çiğdem, (1995), *Antik Çağ'da Doğan Bir Eğitim Sistemi Rhetorica*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

**Erdoğan**, İrfan, (2003), *Pozitivist Metodoloji Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum*, Ankara: ERK.

**Fatih Projesi Meb.** (2019), *3. Faz Projesi*. 04 01, 2019 tarihinde Fatih Projesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/egitimde-fatih-projesi-3-faz-degerlendirme-calistayi-afyonkarahisarda-yapildi/> adresinden alındı

**Gittigidiyor.** (2019). *Akıllı Tahta*. 01 04, 2019 tarihinde gittigidiyor web: [https://urun.gittigidiyor.com/ofis-kirtasiye/vestel-65-led-dokunmatik-android-akilli-tahta-403704017?utm\\_source=google-pla&utm\\_medium=paid-search&utm\\_content=58375871367&utm\\_term=22324020327&ga\\_prodid=403704017&ga\\_merchantid=116754905&scxid=14489-145818-2](https://urun.gittigidiyor.com/ofis-kirtasiye/vestel-65-led-dokunmatik-android-akilli-tahta-403704017?utm_source=google-pla&utm_medium=paid-search&utm_content=58375871367&utm_term=22324020327&ga_prodid=403704017&ga_merchantid=116754905&scxid=14489-145818-2).

**Güçlü**, Nezahat , (2003), *Stratejik Yönetim, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 23(2), 61-85.

**İş Bankası.** (2019). *Okulda Satranç Sınıfı Olmayan Kalmasın*. 01 04, 2019 tarihinde İş Bankası : <https://www.isbank.com.tr/TR/hakkimizda/kurumsal-sosyal-sorumluluk/egitim/satranc/Sayfalar/satranc.aspx>

**Kazıcı**, Ziya, (1995), *Anahatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

**Kilis Valiliği**, (2019), *Coğrafi Yapı*. 11 21, 2018 tarihinde <http://www.kilis.gov.tr/cografi-yapi> adresinden alındı

**Milli Eğitim Bakanlığı**, (2019), *Aile Eğitimi*. 01 04, 2019 tarihinde Aile Eğitimi: <http://aileegitimi.meb.gov.tr/detay.php?id=8>.

**Milli Eğitim Bakanlığı**, (2018, 11 12), *Strateji Geliştirme*. 11 12, 2018 tarihinde Strateji Geliştirme Başkanlığı: <http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> .

**Parlar**, Hanifi, (2014), *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram Yaklaşım ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

**Köseoğlu**, Pınar, **Yılmaz**, Miraç, **Gerçek**, Cem ve **Soran**, Haluk, (2007), *Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum Ve Öz Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, s. 203-209.

**Resmi Gazete**, (2014), Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

**Richardson**, Harold G. (1941), Business Training in Medieval Oxford, *The American Historical Review*, s. 259-280.

**Savaşçoğlu**, Rıdvan, (2008), Tarihi Kilis Evleri, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü *Yüksek Lisans Tezi*, Konya.

**Sel**, Verda G. (2004), Dünyada ve Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: Pegem.

**Selçuk**, Ziya, (2008), Orta Öğretim Gerçeği: Sorunlar ve Çözümleri, *Orta Öğretim Sisteminde Arayışlar*, (s. 77-82), Antalya.

**Senge**, Peter M. (1994), *Beşinci Disiplin*, Yapı Kredi Yayınları.

**Spring**, Joel, (1991), *Özgür Eğitim*, İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

**Squires**, David, ve **Kranyik**, Robert, (1997), Linking School-Based Governance and Instructional Change: A. *Paper presented at the Annual Meeting of the American*, (s. 408-696). Chicago.

**Şahin**, İdris, (2006), İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Doktora Tezi*, İzmir.

**Talim Terbiye Kurulu**, (2018, 02 27), *Haftalık Ders Çizelgesi*, 11.21.2018 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori>.

**Talim Terbiye Kurulu**, (01.11.1999) TKY Uygulama Yönergesi, *2506 sayılı Tebliğler dergisi*

**Tebliğler Dergisi**, (1997), *2428 sayılı Tebliğler Dergisi*.

**Tedmem**, (2018), *Eğitimin Geleceği: 2030 Projeksiyonlar*,. Türk Eğitim Derneği. Ankara: Tedmem.

**Tekindağ**, Şahabettin (1973), *Medrese Dönemi*, İstanbul: Cumhuriyetin 50. Yılında İstanbul Üniversitesi.

**Türk Dil Kurumu**. (2018), *Okul Nedir?*11 02, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu Web: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bdc41030075f3.31903412](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bdc41030075f3.31903412).

**Unat, Reşit F.** (1963), *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: MEB Yayınları.

**Yüksel**, İsmail, & **Adıgüzel**, Abdullah, (2012), Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *Mukaddime* (6), s. 131-132.

**Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences**

**ISSN 2146-4561**

**Aralık/December 2019, 9 (18): 223-238**

Sağlıkla İlişkili Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi

The Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Students Who Are Learned in Health-Related Departments

**Fatma KARASU**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yusuf Şerefoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi/Hemşirelik Bölümü

e-posta: fatmakarasu@kilis.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1979-781X

**Aysun ÖZDEMİR**

Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi/Hemşirelik Bölümü

e-posta: aysungolluce@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2746-0966

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 31 Ekim 2019/31 October 2019

**Kabul Tarihi/Accepted:** 19 Aralık 2019 /19 December 2019

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Aralık2019/December 2019

**Atıf/Cite as:** Karasu, Fatma, Özdemir, Aysun, (2019), Sağlıkla İlişkili Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi /The Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Students Who Are Learned In Health-Related Departments, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 223-238, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.640413>

Rights reserved.  
For Permissions  
sbedergi@kilis.edu.tr

## SAĞLIKLA İLİŞKİLİ BÖLÜMLERDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### ÖZ

Bu araştırma sağlıkla ilişkili bölümlerde eğitim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 Akademik yılına devam eden bir vakıf üniversitesinin sağlıkla ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmemiş olup, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 315 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın verileri sosyo-demografik özellikler formu ve Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. 1 Aralık 2014—30 Ocak 2015 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Veriler SPSS 22 paket programında değerlendirilmiş, elde edilen veriler bağımsız gruplarda t, One-Way ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin DZÖ toplam puan ortalaması  $129.2 \pm 21.9$ , alt ölçek puanları duyguların farkında olma  $26.3 \pm 5.3$ , duygularını yönetme  $25.5 \pm 5.0$ , kendini motive etme  $25.4 \pm 5.0$ , empati  $25.8 \pm 5.4$ , sosyal beceriler  $26.0 \pm 4.6$  olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları ile yaş, bölüm, sınıf, medeni durum, kardeş sayısı, yaşadığı yer, anne-baba eğitim ve anne işi gibi değişkenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Araştırmada öğrencilerin DZÖ toplam puan ortalamalarının orta seviyede olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenciler, Duygusal Zekâ, Eğitim.

## THE EVALUATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF STUDENTS WHO ARE LEARNED IN HEALTH-RELATED DEPARTMENTS

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the emotional intelligence levels of the students in health related departments. The population of the study consisted of students studying in health-related departments of a foundation university which continued in 2014-2015 academic year. A sample of 315 students who accepted to participate voluntarily in the study, did not participate in the sample selection. The data of the study were collected with the socio-demographic characteristics form and the Emotional Intelligence Scale. Data were collected from 1 December 2014 to 30 January 2015. The data were evaluated in SPSS 22 package program and the data were evaluated by independent groups t, One-Way ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests. The mean total score of the students was found to be  $129.2 \pm 21.9$ , subscale scores were  $26.3 \pm 5.3$ , emotion management was  $25.5 \pm 5.0$ , self-motivation was  $25.4 \pm 5.0$ , empathy was  $25.8 \pm 5.4$ , social skills were  $26.0 \pm 4.6$ .

Statistically significant difference was found between the students' emotional intelligence score and age, department, class, marital status, number of siblings, place of residence, parental education and mother work ( $p < 0.05$ ). It was determined that the total score averages of the students were not moderate.

**Keywords:** Students, Emotional Intelligence, Education.

## GİRİŞ

Duygusal zekâ terimi, kişinin kendi duygularını ve başkalarının kendilerini diğerlerinden ayırt etmesinin yanı sıra düşünme ve eyleme geçirme yeteneğini anlama, kontrol edebilme kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (Erkayran ve Demirkiran, 2018: 1902; Kabeel, 2016: 28-29.). Duyguyu etkili ve doğru bir şekilde kullanma yeteneği, iş performansını iyileştirmek ve genel sağlık durumunu yükseltmek gibi bireylerin yaşamını önemli ölçüde etkiler. Bu açıdan duygusal zekâ kavramı dikkate alınmalıdır. Duygusal zekâ, bireylerin sosyal çevresini ve duygularını ele almalarına yardımcı olan yararlı bir kaynaktır (Salovey, 2005:281). Empati, öz-farkındalık, motivasyon, öz-denetim ve ilişki becerilerini içermektedir (Bar-On, 2004:111). Duygusal zekâyâ sahip olanların, düşük algılanan strese sahip olduğu (Paul and Couchner, 2004:1027), duygularını kontrol etmede iyi oldukları için sağlıklı oldukları (Gerits, 2004:107) ve çevreyle uyumlarının yüksek olduğu bildirilmiştir (Gohm et al., 2005:1018). Duygusal zekâsı yüksek olanların yüksek akademik performans gösterdikleri (Parker et al., 2004:170) ve klinik ortamlarda hasta koordinasyonu ile ilgili doğru mesleki kararların alınmasına yardımcı olduğu ve tükenmişlik durumlarını azalttığı bildirilmiştir (Gerits, 2004:107).

Duygusal zekâ kavramı sağlık sektöründe önem taşımaktadır. Çünkü sağlık sektöründe çalışmanın, bir çok sosyal talep, yoğun iş yükü ve hastalarla direkt olarak iletişim kurmayı gerektirmesi ayrıca ekip anlayışı ile birlikte sunulabilmesi duygusal zekâyı ön plana çıkarmaktadır (McQueen, 2004:101; Watson et al., 2008:1535). Sağlık profesyonelleri için hastaların duygularını anlama ayrıca bunu hastaya iletebilme iyi bir iletişim için son derece önemli olmakla birlikte bu sağlıklı iletişimi duygusal zekâ ile başarabilirler. Duygusal zekâyâ sağlık sektöründe çalışan açısından bakıldığında, hastalarla sağlıklı bir ilişki kurabilmeleri için öncelikle kendi duygularının farkında olabilen, empati kurabilen, duygularını yönetebilen, kendisini motive edebilen ve etkili iletişim içinde olan yani duygusal zekâ becerileri gelişmiş bireyler/sağlık çalışanları olmaları gerekmektedir (Chun and Park, 2016:262).

## **Amaç**

Bu çalışma, dünya da insan kaynağının büyük bir öneme sahip olduğu sağlık sektörüne adım atacak öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## **Kapsam**

Sağlıkla ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte profesyonel klinisyenler olma yolunda geliştiklerini göz önünde bulundurarak, duygusal zekâlarını hastayla iyi bir ilişki kurmada kullanmalıdır. Hastayla iyi bir iletişim, güven oluşturarak hasta memnuniyetini artırmaya yardımcı olur. Buna göre sağlık sektöründe çalışanlarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması önem teşkil etmektedir.

## **1. GEREÇ VE YÖNTEM**

### **1.1. Araştırmanın Tipi**

Araştırma sağlıkla ilişkili bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini incelemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

### **1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini Gaziantep'te bulunan bir vakıf üniversitesinde sağlıkla ilişkili bölümlerde 2014-2015 akademik yılında eğitimine devam eden 641 öğrenci oluşturmuştur (Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon (FTR), Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Acil ve İlk Yardım Programı öğrencileri). Örneklem seçimine gidilmeyerek evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Devamsızlık ve çalışmayı kabul etmeme nedenleri ile toplam 315 öğrenciye ulaşılmıştır.

#### *Araştırmaya dahil edilme kriterleri:*

- Sağlıkla ilişkili bölümlerde okuyan,
- İletişim sorunu yaşamayan,
- Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler oluşturmuştur.

### 1.3. Veri Toplama Formu

Verilerin toplanmasında, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini sorgulamak için 12 maddelik anket formu ve öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini incelemek için “Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. **Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)**: Duygusal zekâ düzeyini değerlendirmek için 1999 yılında Nick Hall tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Ergin (2000) tarafından yapılmıştır. Likert tipinde olan ölçek 30 maddeden oluşmakta olup, 1 puan “Tamamen katılmıyorum”, 2 puan “Kısmen katılmıyorum”, 3 puan “Çok az katılmıyorum”, 4 puan “Çok az katılıyorum”, 5 puan “Kısmen katılıyorum”, 6 puan “Tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek Duyguların Farkında Olma, Duygularını Yönetme, Kendini Motive Etme, Empati ve Sosyal Beceriler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamında alınan 155 ve üzeri puan yüksek (oldukça güçlü), 130-150 arası puan normal (biraz geliştirilmeye ihtiyacı var), 129 ve altı puan düşük (kesinlikle geliştirmeye ihtiyaç var) duygusal zekâ düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Ergin’in çalışmasında Cronbach alfa katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır (Ergin, 2000). Bu çalışmadaki Cronbach alfa katsayısı 0.938 olarak bulunmuştur.

### 1.4. Verilerin Toplanması

Veriler 1 Aralık 2014—30 Ocak 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket formları yüz yüze görüşme yöntemi ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere ders sonunda anket uygulanmıştır. Anket formu ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

### 1.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 programında değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Kolmogorov-Smirnov testi sonunda ölçek puanlarının normal dağılıma uyduğu saptandı. Analizlerde sayı, yüzde ve ortalama, iç tutarlık analizi (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Normal dağılımı gösteren verilerde bağımsız gruplarda t, One-Way ANOVA, normal dağılımı göstermeyen verilerde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın belirlenmesinde Post Hoc Multiple Comparison testlerinden olan Tukey kullanılmıştır.

### 1.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın yapılabilmesi için etik onay ve yasal izinlerle birlikte çalışmaya katılan katılımcılardan sözel onam alınmıştır.



## 2. BULGULAR

**Tablo 1:** Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikler Dağılımı (n=315)

		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yaş</b>	≤ 20	120	38.1
	21-22 yaş	117	37.1
	≥ 23	78	24.8
<b>Cinsiyet</b>	Kız	167	53.0
	Erkek	148	47.0
<b>Bölüm</b>	FTR	91	28.9
	Beslenme	92	29.2
	Hemşirelik	90	28.6
	Acil ve İlk Yardım Programı	42	13.3
<b>Sınıf</b>	1. sınıf	80	25.4
	2. sınıf	79	25.1
	3. sınıf	75	23.8
	4. sınıf	81	25.7
<b>Aile Tipi</b>	Çekirdek aile	297	94.3
	Geniş aile	13	4.1
	Parçalanmış aile	5	1.6
<b>Medeni Durum</b>	Evli	18	5.7
	Bekar	243	77.1
	Nişanlı/sözlü/flört ile birlikte	54	17.1
<b>Kardeş Sayısı</b>	1-2 kardeş	124	39.4
	3 kardeş	130	41.3
	≥ 4 kardeş	61	19.4
<b>Şuan Yaşadığı Yer</b>	Evde ailem/akrabamla ile birlikte	96	30.5
	Evde arkadaş(lar) ile birlikte	143	45.4
	Yurt-lojmanda	76	24.1
<b>Anne eğitimi</b>	≤ İlköğretim	218	69.2
	≥ Lise	97	30.8
<b>Baba eğitimi</b>	İlköğretim ve altı	139	44.1
	Lise ve üzeri	176	55.9
<b>Anne İşi</b>	Memur	78	24.8
	İşçi	51	16.2
	Ev hanımı	186	59.0
<b>Baba İşi</b>	Memur	141	44.8
	İşçi	145	46.0
	Çiftçi	29	9.2
	<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38.1'i ≤ 20 yaşında, %53.0'ı kız, %29.2'si Beslenme bölümünde, %25.7'si 4. sınıfta, %94.3'ünün çekirdek aileye sahip, %77.1'inin bekar, %41.3'ünün 3 kardeşe sahip, %45.4'ünün

evde arkadaş(lar) ile birlikte kalıyor, %69.2’sinin annesi ≤ ilköğretim mezunu, %55.9’unun babası ≤ lise mezunu, %59.0’inin annesi ev hanımı, %44.8’inin babasının memur olduğu saptanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 2:** Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Ölçek Alt Boyutları Ortalamaları (n=315)

Ölçek Alt Boyutları	Ölçekten Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar	Ölçekten Alınan En Düşük ve En Yüksek Puanlar	**X±SD
Duyguların Farkında Olma	0-36	10-36	26.3±5.3
Duygularını Yönetme	0-36	12-36	25.5±5.0
Kendini Motive Etme	0-36	9-36	25.4±5.0
Empati	0-36	8-36	25.8±5.4
Sosyal Beceriler	0-36	11-36	26.0±4.6
<b>Toplam DZÖ</b>	0-180	63-180	129.2±21.9

\*DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği \*\*X±SD: Ortalama-Standart sapma

Öğrencilerin DZÖ toplam puan ortalaması 129.2±21.9, alt ölçek puanları duyguların farkında olma 26.3±5.3, duygularını yönetme 25.5±5.0, kendini motive etme 25.4±5.0, empati 25.8±5.4, sosyal beceriler 26.0±4.6 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin DZÖ’den aldıkları puanlara göre %30.0’inin duygusal zekâlarını “kesinlikle geliştirmeye ihtiyacı” olduğu, %50.8’inin duygusal zekâlarını “biraz geliştirmeye ihtiyacı” olduğu, %10.2’sinin duygusal zekâlarının oldukça güçlü olduğu saptanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 3:** Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamalarının Demografik Özellikleri İle Karşılaştırılması (n=315)

Demografik Özellikler (n:315)	Duygusal Zekâ Ölçeği					
	Duyguların Farkında Olma	Duygularını Yönetme	Kendini Motive Etme	Empati	Sosyal Beceriler	Toplam *DZÖ
	**X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD
<b>Yaş</b>						
≤ 20	28.3±4.4	27.4±4.1	27.7±3.7	27.5±3.8	28.0±3.7	139.1±16.0
21-22 yaş	24.5±6.2	24.2±5.8	23.9±5.7	24.8±6.3	24.8±5.2	122.4±25.4
≥ 23	25.8±4.2	24.4±4.2	24.1±4.0	24.8±5.3	24.9±4.0	124.3±18.3

230/ Fatma KARASU, "Sağlıkla İlişkili Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi" (223-238)

İstatistik	**F= 16.992 p= 0.001	F= 15.103 p= 0.001	F=24.212 p= 0.001	F= 9.477 p: 0.001.	F=18.002 p= 0.001	F= 22.432 p= 0.001
<b>Cinsiyet</b>						
Kız	26.7±5.0	25.9±25.0	25.3±4.9	26.3±4.7	26.4±4.2	130.6±19.3
Erkek	25.9±5.7	25.0±5.3	25.5±5.0	25.4±6.0	25.7±5.0	127.6±24.4
İstatistik	***t=1.287 p= 0.199	t= 1.511 p= 0.132	t= -0.338 p= 0.736	t= 1.496 p= 0.136	t= 1.248 p= 0.213	t= 1.222 p= 0.223
<b>Bölüm</b>						
FTR	26.8±5.9	26.5±5.2	26.5±5.1	26.4±5.0	26.3±4.9	132.7±23.8
Beslenme	25.2±5.3	24.1±4.6	24.6±5.0	24.9±5.6	25.3±4.4	124.3±21.0
Hemşirelik	26.2±5.2	25.0±5.2	24.7±4.8	25.8±5.9	25.9±5.0	127.7±22.6
Acil ve İlk Yardım Programı	27.8±3.5	27.3±4.1	26.0±4.4	26.9±4.0	27.4±3.1	135.5±14.3
İstatistik	F= 2.725 p= 0.044	F= 5.771 p= 0.001	F= 3.152 p= 0.025	F= 1.802 p= 0.147	F= 1.976 p= 0.118	F= 3.710 p= 0.012
<b>Sınıf</b>						
1. sınıf	24.8±4.1	25.3±3.5	25.5±3.4	25.7±4.4	26.0±3.8	127.5±16.0
2. sınıf	27.5±5.3	26.0±5.6	25.6±5.5	26.4±5.8	26.5±5.1	132.3±23.3
3. sınıf	27.5±6.3	26.5±5.4	26.4±6.0	26.5±5.5	27.0±5.0	134.0±25.1
4. sınıf	25.5±5.1	24.1±5.1	24.1±5.4	24.9±5.6	24.8±4.4	123.5±21.1
İstatistik	F= 5.244 p: 0.002	F= 3.360 p: 0.019	F= 2.865 p: 0.037	F= 1.568 p: 0.197	F= 3.417 p: 0.018	F= 3.779 p: 0.011
<b>Aile tipi</b>						
Çekirdek aile	26.3±5.4	25.5±5.1	25.3±5.0	25.9±5.4	26.1±4.6	129.3±22.1
Geniş aile	25.0±3.6	24.8±4.3	25.1±3.8	24.9±4.8	24.3±4.6	124.2±20.2
Parçalanmış aile	29.0±2.2	27.4±1.5	28.0±1.4	25.6±1.3	25.2±1.7	135.2±4.9
İstatistik	***KW=3.288 p= 0.193	KW=1.182 p= 0.554	KW=2.263 p= 0.323	KW=0.797 p= 0.671	KW=3.127 p= 0.209	KW=0.988 p= 0.610
<b>Medeni Durum</b>						
Evli	25.0±6.4	21.6±6.3	21.3±2.4	24.3±6.7	25.6±4.9	118.0±22.5
Bekar	26.4±5.5	25.8±4.9	25.6±5.1	25.7±5.4	25.8±4.6	129.6±22.4
Nişanlı/sözlü/flört ile birlikte	26.2±4.1	25.1±4.7	25.5±4.1	27.2±4.4	27.1±4.8	131.3±17.9
İstatistik	KW= 0.912 p= 0.634	KW= 7.812 p= 0.020	KW=21.348 p= 0.001	KW=4.975 p= 0.830.	KW= 2.643 p= 0.267	KW= 3.974 p= 0.137
<b>Kardeş Sayısı</b>						
1-2 kardeş	26.8±5.6	25.8±5.0	26.7±4.9	26.2±6.0	26.5±4.8	132.2±23.7
3 kardeş	26.7±5.0	25.4±5.2	24.6±5.2	25.5±5.1	25.9±4.4	128.3±20.5
≥ 4 kardeş	24.4±5.2	24.9±4.6	24.3±3.8	25.9±4.7	25.3±4.5	125.1±20.2
İstatistik	F= 5.059 p= 0.007	F= 0.622 p= 0.538	F= 7.596 p= 0.001	F= 0.453 p= 0.636	F= 1.467 p= 0.232	F= 2.386 p= 0.094
<b>Şuan Yaşadığı Yer</b>						
Evde ailem/akrabamlar ile birlikte	26.1±4.2	24.1±4.5	24.1±4.9	26.1±5.0	26.4±4.0	127.1±17.5
Evde arkadaş(lar) ile birlikte	26.9±5.6	26.1±5.4	26.2±4.5	25.3±5.7	25.8±4.9	130.6±24.2
Yurt-lojmanda	25.3±5.8	25.9±4.5	25.3±5.4	26.5±5.1	26.0±4.7	129.2±22.3
İstatistik	F= 2.244 p= 0.098	F= 5.049 p= 0.007	F= 5.298 p= 0.005	F= 1.218 p= 0.297	F= 0.488 p= 0.615	F= 0.772 p= 0.463
<b>Baba eğitimi</b>						
≥ İlköğretim	26.1±5.2	25.0±5.3	25.1±4.8	25.1±6.0	25.2±4.9	126.6±22.6
≤ Lise	26.5±5.5	25.8±4.8	25.6±5.1	26.4±4.8	26.7±4.3	131.3±21.1
İstatistik	t= -0.719 p= 0.473	t= -1.486 p= 0.139	t= -1.004 p= 0.316	t= -2.077 p= 0.039	t= -2.920 p= 0.004	t= -1.880 p= 0.061

<b>Anne eğitimi</b>						
≥ İlköğretim	25.9±5.5	25.0±5.3	24.8±5.3	25.3±5.7	25.4±4.8	126.6±22.8
≤ Lise	27.2±4.8	26.4±4.1	26.6±3.9	27.0±4.4	27.6±3.7	135.0±18.5
İstatistik	***U=9518.6 p= 0.157	U= 9313.0 p= 0.090	U=8725.0 <b>p= 0.013</b>	U= 8828.0 <b>p= 0.019</b>	U=8150.0 <b>p= 0.001</b>	U= 8631.0 <b>p= 0.009</b>
<b>Anne İşi</b>						
Memur	27.2±4.8	26.7±4.0	26.4±4.2	26.7±4.6	27.2±3.9	134.4±18.7
İşçi	26.1±4.4	25.6±4.7	24.5±3.0	24.2±5.6	24.8±4.5	125.4±19.3
Ev hanımı	26.0±5.7	24.9±5.4	25.2±5.6	25.9±5.5	25.9±4.8	128.1±23.4
İstatistik	F= 1.497 p= 0.225	F= 3.609 <b>p= 0.028</b>	F= 2.618 p= 0.075	F= 3.380 <b>p= 0.035</b>	F= 4.357 <b>p= 0.014</b>	F= 3.302 <b>p= 0.038</b>
<b>Baba İşi</b>						
Memur	25.6±5.1	25.7±4.2	25.7±4.1	25.8±5.1	26.1±4.1	130.1±19.7
İşçi	26.7±4.9	25.5±5.4	25.5±4.9	26.7±4.7	26.5±4.7	131.2±20.3
Çiftçi	22.8±7.3	24.1±6.5	23.1±7.9	21.7±7.4	23.3±5.5	115.1±33.0
İstatistik	F= 6.978 <b>p= 0.001</b>	F= 1.239 p= 0.291	F= 3.450 <b>p= 0.033</b>	F= 11.038 <b>p= 0.001</b>	F= 6.104 <b>p= 0.003</b>	F= 6.940 <b>p= 0.001</b>

\*\*DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği \*\*X±SD: Ortalama-Standart sapma \*\*\*F= One-Way ANOVA testi \*\*\*t=Bağımsız Gruplarda t testi \*\*\*KW= Kruskal Wallis testi \*\*\*U= Mann Whitney U testi

Araştırmada yaş gruplarına göre duyguların farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, empati, sosyal beceriler alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmıştır (p < 0.05). Araştırmada yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın ≤ 20 yaş grubu öğrencilerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Cinsiyete göre ölçek alt boyutları ve DZÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmamıştır (p > 0.05). Bölümlere göre duyguların farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p < 0.05). Araştırmada yapılan ileri düzey analizde duyguların farkında olma alt boyutunda Beslenme ile Acil ve İlk Yardım Programı (p=0.045); duygularını yönetme alt boyutunda Beslenme ile FTR ve Acil ve İlk Yardım Programı (p=0.007, p=0.004); kendini motive etme alt boyutunda Beslenme ile FTR (p=0.045); DZÖ toplam puan ortalamaları ile Beslenme ile FTR ve Acil ve İlk Yardım Programı (p=0.045, p=0.029) öğrencilerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Acil ve İlk Yardım Programı öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıflara göre duyguların farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, sosyal beceriler alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p < 0.05). 3. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın duyguların farkında olma alt boyutunda 1. sınıf ile 2. ve 3. sınıf (p=0.009, p=0.012); duygularını yönetme alt boyutunda 3. sınıf ile 4. sınıf (p=0.016);

kendini motive etme alt boyutunda 3. sınıf ile 4. sınıf ( $p=0.024$ ); sosyal beceriler alt boyutunda 3. sınıf ile 4. sınıf ( $p=0.015$ ), DZÖ toplam puan ortalamaları ile 3. sınıf ile 4. sınıf ( $p=0.015$ ) öğrencilerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Aile tipine göre ölçek alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Medeni duruma göre duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Kardeş sayısına göre duyguların farkında olma ve kendini motive etme alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). 1-2 kardeşe sahip olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın duyguların farkında olma alt boyutunda  $\geq 4$  kardeş ile 1-2 ve 3 kardeşe sahip ( $p=0.009$ ,  $p=0.014$ ), kendini motive etme alt boyutunda 1-2 kardeş ile 3 ve 4 kardeşe sahip ( $p=0.002$ ,  $p=0.006$ ) olan öğrencilerden kaynaklandığı saptanmıştır. Öğrencilerin yaşadığı yere göre duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın duygularını yönetme alt boyutlarında evde ailem/akrabamla yaşayan öğrenciler ile evde arkadaş(lar)la ve yurt-lojmanda yaşayan öğrenciler ( $p=0.007$ ,  $p=0.049$ ), kendini motive etme alt boyutunda evde ailem/akrabamla yaşayan öğrenciler ile evde arkadaş(lar)la yaşayan öğrencilerden ( $p=0.004$ ) kaynaklandığı saptanmıştır.

Öğrencilerin baba eğitimine göre empati ve sosyal beceriler alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ).  $\geq$  lise eğitime sahip babalara sahip öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne eğitimine göre kendini motive etme, empati, sosyal beceriler alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).  $\geq$  lise eğitime sahip annelere sahip öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne işine göre duygularını yönetme, empati, sosyal beceriler alt boyutları ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Anneleri memur olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın duygularını yönetme alt boyutunda memur ile ev hanımı ( $p=0.021$ ), empati alt boyutunda memur ile işçi ( $p=0.027$ ), sosyal beceriler alt boyutunda memur ile işçi ( $p=0.011$ ) ve DZÖ toplam puan ortalamasında memur ile işçi ( $p=0.05$ ) olan öğrenciler arasından kaynaklandığı saptanmıştır. Öğrencilerin

baba işine göre duyguların farkında olma, kendini motive etme, empati, sosyal beceriler alt boyutu ve DZÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Araştırmada yapılan ileri düzey analizde bu farklılığın babası çiftçi olan öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

### 3. TARTIŞMA

Duygusal zekâ gelişimi kişilerarası ilişkilerde ve mesleki başarıda çok önemli bir yere sahiptir. Her bireyin, duygusal zekâsının beş farklı alanındaki yetiler açısından değişiklikler gösterebileceği kabul edilebilir. Fakat sağlık bakımından sorumluluk üstlenen disiplin üyelerinde hastalarla kuracakları terapötik ilişki için bu beceriler vazgeçilmezdir (Onay ve Uğur, 2011:31). Literatürde öğrenciler ile yapılan çalışmalarda; duygusal zekâ düzeylerinin orta seviyede olduğu saptanan çalışmalarla birlikte (Yılmaz ve Özkan, 2011:50; Gökcalp ve Ekinci, 2016: 280) düşük seviyede olduğu saptanan (Duman ve Acaroğlu, 2014:29; Kuzu ve Eker, 2010:23) çalışmalara da rastlanılmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ ortalamasının “orta düzeyde” olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları artarken DZÖ toplam puan ortalamalarında önemli düzeyde azalma olduğu, ayrıca tüm alt boyutlarda da yaş artışı ile birlikte toplam puan ortalamalarında önemli düzeyde azalmaların olduğu saptanmıştır (Tablo 3). Kuzu ve Eker’in (2010:24) yaptıkları çalışmada ise yaş artıka DZÖ toplam puan ortalamalarında artış olduğu belirlenmiştir. Gökcalp ve Ekinci’nin (2016:24) klinisyen hemşirelerle yaptıkları; Karakaş ve Küçüköğlü’nun (2011:10) benzer yaş gurubunda yaptıkları çalışmada DZÖ toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ki sonuçlar literatürle karşılaştırıldığında; katılımcıların benzer yaş guruplarında olmalarına rağmen sonuçlar farklılık göstermektedir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin cinsiyetlerine göre DZÖ puan ortalamalarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Fakat kız öğrencilerin DZÖ puan ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksek olarak saptanmıştır (Tablo 3). Farklı gurupları ile yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin DZÖ puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek belirlendiği (Gorgich et al., 2016: 31; Girgin, 2009:137), bunun yanında erkek öğrencilerin DZÖ puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu çalışmalarda görülmektedir (Tsaousis and Nikolaou, 2005:84). Ayrıca DZÖ puan ortalamaların cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Erigüç, 2014:405). Bu çalışma sonuçlarındaki

farklılığın, araştırma yapılan grubunun kültürel farklılıklara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Duygusal zekâ düzeyinde bölümler arası anlamlı bir farklılık olduğu araştırmada görülmektedir. Bölümlere göre DZÖ toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu, ayrıca duyguların farkında olma, duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyut puan toplamlarında da yine bölümler arası farklılığın önemli olduğu saptanmıştır. DZÖ toplam puan ortalaması en yüksek olan bölüm Acil ve İlk Yardım Programı iken, en düşük olan bölüm Beslenme programıdır (Tablo 3). Bölümler arası farklılığın, Acil ve İlk Yardım programı öğrencilerinin eğitimleri süresinde daha çok hayatı riski olan hastaya bakım ve acil karar vermeye yönelik eğitim alıyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Duygusal zekâ hasta bakımını doğrudan etkileyebilir. Birinin duygularını anlamak, sağlık çalışanlarına kendini daha iyi değerlendirebilme ve kendini düzenleme olanağı vereceğinden hasta memnuniyetini de artırır (Onay ve Uğur, 2011: 26; McQueen, 2004:107).

Sınıflara göre DZÖ puan ortalamaları ve alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bu anlamlılığın üçüncü sınıftan kaynaklandığı saptanmıştır. DZÖ puan ortalamalarının en düşük olduğu sınıf dördüncü sınıftır (Tablo 3). Ünsar ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerin DZÖ puan ortalamalarının diğer sınıflara göre yüksek olduğu ve en düşük puanı üçüncü sınıfların aldığını saptamıştır. Sevindik ve arkadaşlarının (2012:25) yaptıkları çalışmada, ikinci sınıfların DZÖ puanlarının en yüksek ve birinci sınıfların en düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla yola çıkarak, birinci sınıf öğrencilerin ailelerinden ayrılarak yabancı bir ortama alışmaları, yeni bir sosyal ortama uyum sağlamaları, akademik stres gibi bazı problemlerle baş etmeleri; dördüncü sınıfların ise mezuniyet durumları, iş kaygısı ve artan gelecek endişesi DZÖ puanlarının düşmesine neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin medeni durumları, kardeş sayıları, aile tipi ve yaşadığı yer özellikleri açısından değerlendirildiğinde, gruplar arasında DZÖ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmağı belirlenmiştir (Tablo 3). Literatür incelendiğinde duygusal zekâ düzeyleri arasında aile tipi (Akbolat ve Işık, 2012:120), medeni durum (Karakas ve Küçüköğlü, 2011:18), kardeş sayısı ve yaşadığı yer (Yılmaz ve Özkan, 2011: 50) açısından bir farklılık saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde bulguların çalışma bulgularını desteklediği görülmektedir.

Eğitim durumuna göre lise ve üzeri eğitime sahip anne ve babası olan öğrencilerin DZÖ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca baba eğitim durumunun empati ve sosyal beceri alt

boyutlarında, anne eğitim durumunun ise kendini motive etme, empati ve sosyal beceri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Kuzu ve Eker'in (2010.26) yaptıkları çalışmada anne-baba eğitim düzeyi  $\geq$  lise olan öğrencilerin DZÖ puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çalışmadaki bulgular literatür ile benzerlik göstermektedir. Eğitim seviyesi ve geçirilen(bu kelimeye gerek yok) deneyimler anne ve babaların iletişim becerilerine katkı sağlar. Anne ve babaların edindiği kazanımlar sayesinde, çocuklarıyla iletişimde, onların duygu ve düşüncelerini paylaşarak kendisini tanımaya yardımcı olmasının, çocukların kendini motive etmesini sağlayabileceği, empati ve sosyal beceri alt boyut ortalamalarının bu sebeple diğerlerine oranla daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Çalışma durumuna göre DZÖ puan ortalaması, annesi memur olan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek belirlenmiş ve gruplar arasında anlamlılık saptanmıştır (Tablo 3). Annenin çalışması çocuğun bireysel sorumluluk almasına ve aynı zamanda birçok işini kendi yapmasını gerektirmektedir. Çalışan anneye sahip öğrencilerin duygularını yönetme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Tablo 3). Çalışan annelerin çocuklarının ana okulu, kreş gibi eğitim hayatına ve sosyalleşmeye daha erken başlamaları sebebiyle duygularını yönetme, empati ve sosyal beceriler alt boyut ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu varsayılabilir.

## SONUÇ

Öğrencilerin büyük bir kısmının duygusal zekâlarını geliştirmeye ihtiyacı olduğu, “duygularını yönetme”, “kendini motive etme” ve “empati” alt boyutlarından çok düşük puan aldığı, öğrencilerin bu boyutların geliştirmeye ihtiyacı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini; yaş, bölüm, sınıf, anne eğitimi, anne-baba işi gibi demografik özelliklerinin olumlu yönde etkilendiği ve duygusal zekâ düzeylerini cinsiyetin etkilemediği saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; hasta memnuniyetini en üst seviyeye çıkarmak için sağlıkla ilişkili bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ boyutunda eğitimi gerekmektedir. Öğrencilerin mesleki eğitimlerinin başlangıcından itibaren sosyalleşmelerini sağlayacak aktiviteler ve dersler kapsamında kişiler arası becerileri geliştirilmelidir. Sağlıkla ilişkili bütün bölümlerde duygusal zekâ seviyelerini ayrıca etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik daha geniş gruplara araştırma yapılması önerilir.



## KAYNAKLAR

- Akbolat**, Mahmut ve **Işık**, Oğuz, (2012), Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi, *DPUJSS*, 32(1), s. 109-123.
- Bar-On**, Reuven, (2004), *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, Description and Psychometric Properties*. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Chun**, Kyung Hee, and **Park**, Euna, (2016), Diversity of Emotional Intelligence among Nursing and Medical Students, *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(4), s. 261-265.
- Duman**, Demet ve **Acaroğlu**, Rengin, (2014), Hemşirelik Yüksekokulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 22(1), s. 25-32.
- Ergin**, F. Elif, (2000), *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Erigüç**, Gülsen, **Eris**, Hüseyin ve **Kabalcioglu**, Feray, (2014), Emotional Intelligence and Communication Skills of Nursing Students: Example of Harran University School of Health, *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, s. 398-412.
- Erkayiran**, Orkun ve **Demirkiran**, Fatma, (2018), The Impact of Improving Emotional Intelligence Skills Training on Nursing Students' Interpersonal Relationship Styles: A Quasi-experimental Study, *International Journal of Caring Sciences*, 11(3), s. 1901-1912.
- Gertis**, Linda, **Derken**, Jan J.L. and **Verbruggen**, Antonie B, (2004), Emotional Intelligence and Adaptive Success of Nurses Caring for People with Mental Retardation and Severe Behavior Problems, *Ment Retard*, 42(2), s. 106-21.
- Girgin**, Günseli, (2009), Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, s. 131-140.

- Gohm**, Carol L, **Corser**, Grant C. and **Dalsky**, David, (2005), Emotional Intelligence under Stress: Useful, Unnecessary, or Irrelevant?, *Pers Individ Dif*, 39(6), s. 1017-28.
- Gorgich**, Enam, **Barfroshan**, Sanam, **Ghoreishi**, Gholamreza, **Balouchi**, Abbas, **Nastizaie**, Naser and **Arbabisarjou**, Azizollah, (2016), The Association of Self-Assessed Emotional Intelligence with Academic Achievement and General Health among Students of Medical Sciences, *Global Journal of Health Science*, 8(12), s. 27-35.
- Gökalp**, Kübra ve **Ekinci**, Mine, (2016), Hemşirelerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Etkileyen Faktörler, *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 7, s. 19-30.
- Kabeel**, Abeer Refaat, (2016), Emotional Intelligence: A Key for Nurse Managers' Transformational Leadership Style, *Journal of Natural Sciences Research*, 6(20), s. 28-36.
- Karakaş**, Sibel Asi ve **Küçüköğlü**, Sibel, (2011), Bir Eğitim Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Duygusal Zekâ Düzeyleri, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), s. 8-13.
- Kuzu**, Ayşe ve **Eker**, Fatma, (2010), Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ve İletişim Becerilerinin Diğer Üniversite Öğrencileri İle Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 3, s. 14-29.
- Mcqueen, Anne C.H, (2004), “Integrative Literature Reviews and MetaAnalyses, Emotional Intelligence in Nursing Work”, *Journal of Advanced Nursing*, 47(1):101-108.
- Onay**, Meltem ve **Uğur**, Buket, (2011), Sağlıktaki Memnuniyetin Sessiz Sihri: “Duygusal Zekâ”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s. 23-34.
- Parker**, James D.A, **Summerfeldt**, Laura J, **Hogan**, Marjorie J. and **Majeski**, Sarah A, (2004), Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition From High School to University, *Pers Individ Dif*, 36(1), s. 163-172.
- Pau**, Allan and **Croucher**, Ray, (2003), Emotional Intelligence And Perceived Stress in Dental Undergraduates, *Critical Issues in Dental Education*, 67(9),s. 1023-1028.
- Salovey**, Peter and **Grewal**, Daisy, (2005), The Science of Emotional Intelligence, *Curr Dir Psychol Sci*, 14(6), s. 281-285.

- Sevindik**, Feyza, **Uncu**, Fatoş ve **Dağ**, Dilek Güneş, (2012), Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), s. 21-26.
- Tsaousis**, Ioannis and **Nikolaou**, Ioannis (2005), Exploring the Relationship of Emotional Intelligence with Physical and Psychological Health Functioning, *Stres and Health*, 21, s. 77-86.
- Ünsar**, Serap, **Fındık**, Ümmü Yıldız, **Sadırlı**, Seda Kurt, **Erol**, Özgül ve **Ünsar**, Sinan, (2006), Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, <https://slidex.tips/download/edirne-salk-yksekokulu-rencilerinin-duygusal-zekâ-dzeyleri-serap-nsar-yrd-do-dr#>
- Watson**, Roger, Dreary, Ian, **Thompson**, David and **Li**, Gloria, (2008), A Study of Stress and Burnout in Nursing Students in Hong Kong: A Questionnaire Survey, *Int J Nurs Stud*, 45(10), s. 1534-1542.
- Yılmaz**, Emel ve **Özkan**, Sultan, (2011), Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), s. 39-52.